



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia - Porto**

**AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ENTRE O RITUAL DE  
LEGITIMAÇÃO E O GERENCIAMENTO DA IMAGEM**

**Um estudo de caso múltiplo**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

**Helena de Fátima Gonçalves de Castro**

**Março de 2012**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia - Porto**

**AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ENTRE O RITUAL DE  
LEGITIMAÇÃO E O GERENCIAMENTO DA IMAGEM**

**Um estudo de caso múltiplo**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação

Helena de Fátima Gonçalves de Castro

**Trabalho efetuado sob a orientação de**

Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

**Março de 2012**

## **Resumo**

A presente investigação teve como principal finalidade verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas na melhoria da qualidade do serviço educativo a partir de um estudo qualitativo de caso múltiplo.

A fim de tomar conhecimento desse impacto foram entrevistados diferentes atores (dez em cada uma das escolas) sobre a avaliação externa e interna, bem como sobre os modelos de avaliação utilizados. Foram, ainda, consultados diferentes documentos (Relatórios de Avaliação Externa, Projeto Educativo de Escola, Atas do Conselho Pedagógico) e feito o registo de algumas observações diretas em Notas de Campo.

Devido à complexidade do tema e à quantidade de informação a recolher, bem como às limitações de tempo, foram selecionadas três escolas, geograficamente próximas entre si e de fácil acesso, mas com características organizacionais diferentes, constituindo casos contrastantes.

Da investigação resultou a perceção de que os impactos da avaliação externa e interna são pouco significativos na vida quotidiana das escolas e que todo o esforço empreendido nos procedimentos de avaliação institucional escolar se traduz no cumprimento de um ritual legitimador e de gerenciamento da imagem pública das escolas, relegando para um plano secundário a sua melhoria efetiva. Isto ocorre num contexto de crise global da educação, onde mais do que a fragmentação das relações de poder parece estar em curso um gradual processo de desinstitucionalização da escola pública por via das pressões do mercado global.

## **Abstract**

This research had as main purpose to investigate the impact of school's assessment procedures in improving quality of educational services from a qualitative multiple case study.

In order to know this impact, different ators were interviewed (ten in each of the schools) on the external and internal evaluation, as well as on the evaluation models used. Various documents were also consulted (External Assessment Reports, School Education Project, Proceedings of the Pedagogical Council) and the registry of some direct observations in Field Notes was made.

Due to the complexity of the issue and the amount of information to be collected, as well as time constraints, we selected three schools geographically close to each other and easily accessible, but with different organizational characteristics, providing contrasting cases.

Research led to the perception that the impacts of external and internal evaluation are not very significant in school's daily life and that all efforts employed in school institutional evaluation procedures constitute a legitimating ritual and an image management of public schools, relegating to a secondary plan their effective improvement. This occurs in a context of education global crisis, where more than the fragmentation of power relations seems to be an ongoing gradual process of deinstitutionalization of public schools by the pressures of the global market.



# Índice

<i>Resumo</i> .....	1
<i>Abstract</i> .....	2
<i>Índice</i> .....	3
<i>Índice de Quadros</i> .....	6
<i>Índice de Gráficos</i> .....	8
<i>Índice das Figuras</i> .....	9
<i>Lista de Siglas e Abreviaturas</i> .....	11
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	13
1. A situação problemática da avaliação das escolas .....	13
2. Questões e Objetivos de Investigação .....	16
3. Objeto, Sujeito, Estratégia e Etapas de Investigação .....	16
<i>Cap. I – Organizações Educativas e Qualidade</i> .....	21
1. Contexto Internacional e Quadro Normativo Nacional .....	21
2. As Escolas como Organizações Educativas .....	27
2.1. Necessidade de uma abordagem multiparadigmática .....	27
2.2. Conceito de Organização e sua complexidade .....	28
2.2.1. O vértice burocrático .....	30
2.2.2. O vértice político: interesses, conflito e poder .....	34
2.2.3. O vértice anárquico .....	40
2.3. As organizações educativas como sistemas .....	44
2.4. A escola como instituição .....	52
2.4.1. O conceito de instituição .....	53
2.4.2. Os processos da institucionalização .....	56
2.4.3. Comportamento institucional: a ação dramaturgica e a inércia estrutural .....	64
2.4.4. A ação estratégica: isomorfismo e resistência .....	68
2.4.5. Legitimidade e Identidade Institucional: a gestão estratégica da imagem .....	78

3.	Avaliação e Qualificação das Escolas .....	85
3.1.	O Conceito de Qualidade na Educação .....	87
3.1.1.	A Qualificação das Organizações Educativas .....	92
3.2.	A Avaliação das Organizações Educativas .....	103
3.2.2.	As Questões do Processo de Avaliação.....	107
3.2.3.	Características do Processo de Avaliação das Escolas .....	110
3.2.4.	A Qualidade pela Avaliação Externa .....	119
3.2.5.	A Qualidade pela Autoavaliação .....	122
4.	Modelos de Avaliação e Qualificação das Organizações Educativas .....	127
4.1.	Procedimentos de Avaliação Externa das Escolas .....	127
4.1.1.	A avaliação externa conduzida pela IGE .....	127
4.1.2.	O Programa AVES .....	131
4.1.3.	Os Exames Nacionais e os “Rankings” .....	133
5.	Modelos e Procedimentos de Autoavaliação das Escolas .....	135
5.1.	O Modelo CAF.....	135
5.2.	O Modelo QUALIS.....	140
	<i>Cap. II – Metodologia de Investigação.....</i>	<i>142</i>
1.	Objetivo e Justificação da Investigação .....	142
2.	Objeto de Investigação .....	143
2.1.	Caracterização das Unidades de Análise.....	144
3.	Questões de Investigação .....	153
4.	Estratégia de Investigação : o estudo de caso múltiplo .....	153
4.1.	Técnicas de Recolha de Dados .....	156
4.2.	Técnicas de Análise e Interpretação de Dados .....	160
	<i>Cap. III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados da Investigação.....</i>	<i>171</i>
1.	Caracterização das Escolas em estudo .....	171
1.1.	As escolas no Relatório de Avaliação Externa.....	171
1.2.	As escolas vistas a partir do seu Projeto Educativo .....	173

1.3. O Papel do Conselho Pedagógico .....	181
1.4. A imagem das Escolas a partir do seu Ecossistema Relacional .....	196
2. Resultados das Entrevistas .....	204
2.1. Nota Prévia.....	204
2.2. Impactos da Avaliação Externa (Questão 1) .....	207
2.3. Impactos da Autoavaliação (Questão 2).....	234
2.4. Relação entre Avaliação Externa e Autoavaliação (Questão 3) .....	256
2.5. Oportunidades e Constrangimentos dos Modelos de Autoavaliação (Questão 4).....	268
2.6. Nota Final.....	285
3. Ruídos nos Procedimentos de Melhoria das Escolas .....	288
<i>CONCLUSÃO</i> .....	304
<i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	314

## *Índice de Quadros*

Quadro 1 - <i>As Organizações Educativas em diferentes modelos</i> .....	43
Quadro 2 - <i>Níveis de Legitimação</i> .....	60
Quadro 3 - <i>Antecedentes do processo de desinstitucionalização</i> .....	63
Quadro 4 - <i>Mecanismos isomórficos</i> .....	70
Quadro 5 - <i>Respostas estratégicas às pressões institucionais</i> .....	74
Quadro 6 - <i>Antecedentes das respostas estratégicas</i> .....	75
Quadro 7 - <i>Quadro preditivo das respostas estratégicas</i> .....	76
Quadro 8- <i>Táticas de gestão de impressões</i> .....	81
Quadro 9- <i>Táticas assertivas diretas</i> .....	81
Quadro 10 - <i>Táticas assertivas indiretas</i> .....	82
Quadro 11 - <i>Táticas defensivas diretas</i> .....	83
Quadro 12 - <i>Táticas defensivas indiretas</i> .....	83
Quadro 13 - <i>Características-chave das escolas eficazes</i> .....	91
Quadro 14 - <i>Diferenças entre Medição e Avaliação</i> .....	105
Quadro 15 - <i>As perguntas prévias ao processo avaliativo</i> .....	108
Quadro 16 – <i>Algumas definições de Avaliação</i> .....	110
Quadro 17 – <i>Algumas Vantagens e Desvantagens da Avaliação Externa</i> .....	121
Quadro 18 – <i>Algumas Vantagens e Desvantagens da Autoavaliação</i> .....	124
Quadro 19 - <i>Estádios de desenvolvimento da implementação de procedimentos de autoavaliação das escolas</i> .....	125
Quadro 20 – <i>Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2006/2007</i> .....	127
Quadro 21 – <i>Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2008/2009</i> .....	128
Quadro 22 – <i>Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2009/2010</i> .....	129
Quadro 23- <i>Pontuações CAF para os critérios de meios</i> .....	138
Quadro 24 - <i>Pontuações CAF para os critérios de resultados</i> .....	138

Quadro 25 – <i>Quadro Comparativo das Comunidades Humanas das escolas em estudo</i> .....	145
Quadro 26 – <i>Enquadramento biográfico dos líderes das três escolas</i> .....	150
Quadro 27 - <i>Características dos líderes das escolas observadas</i> .....	151
Quadro 28 - <i>Características básicas do interpretativismo</i> .....	161
Quadro 29 – <i>Dimensões estruturantes do PEE</i> .....	166
Quadro 30 - <i>Código das categorias por Questão de Investigação</i> .....	168
Quadro 31 - <i>Resultados Finais da Avaliação Externa das Escolas</i> .....	171
Quadro 32 – <i>Registo das referências ao PEE em Conselho Pedagógico ao longo de dois anos letivos</i> .....	177
Quadro 33 - <i>Dificuldades funcionais detetadas a partir da análise do PEE</i> .....	179
Quadro 34 – <i>Táticas utilizadas pelas escolas na elaboração do PEE</i> .....	181
Quadro 35 - <i>Explicitação das categorias das Atas do Conselho Pedagógico</i> .....	184
Quadro 36 - <i>Numero de atas consultadas em cada escola</i> .....	185
Quadro 37 - <i>Pressões do ecossistema relacional as escolas</i> .....	198
Quadro 38 – <i>Códigos das entrevistas por atores e suas funções e classificações em grupos</i> ...	204
Quadro 39 – <i>Quadro explicativo e exemplificativo dos códigos de categorias e subcategorias</i> .....	205
Quadro 40 – <i>Explicitação das categorias explicativas das respostas à Questão 1</i> .....	207
Quadro 41 - <i>Categorias e Subcategorias da Questão 1</i> .....	208
Quadro 42 - <i>Agrupamento dos Atores/Entrevistas</i> .....	209
Quadro 43 - <i>Estratégias institucionais e Categorias de Análise na Questão 1</i> .....	211
Quadro 44 - <i>Estratégias Institucionais face à Avaliação Externa</i> .....	230
Quadro 45 – <i>Explicitação das Categorias explicativas das respostas à Questão 2</i> .....	234
Quadro 46 - <i>Categorias e Subcategorias da Questão 2</i> .....	235
Quadro 47 - <i>Caracterização dos Processos de Autoavaliação na perspetiva das escolas</i> .....	253
Quadro 48 – <i>Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 3</i> .....	256
Quadro 49 – <i>Categorias e Subcategorias da Questão 3</i> .....	257
Quadro 50 - <i>Relação entre autoavaliação e avaliação externa nas entrevistas</i> .....	266

Quadro 51 – <i>Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 4</i> .....	268
Quadro 52 – <i>Categorias e Subcategorias da Questão 4</i> .....	269
Quadro 53 – <i>Vantagens e desvantagens dos modelos de autoavaliação</i> .....	282
Quadro 54 – <i>Fatores produtores de ruído nos processos de melhoria nas escolas</i> .....	289
Quadro 55 - <i>Classificação do estágio de institucionalização dos procedimentos de autoavaliação</i> .....	300

## ***Índice de Gráficos***

Gráfico 1 – Frequência de Categorias por escola no ano letivo 2008/2009 .....	189
Gráfico 2 – Frequência de Categorias por escola no ano letivo 2009/2010 .....	190
Gráfico 3 – Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da Escola A em dois anos letivos .....	191
Gráfico 4 - Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da escola B em dois anos letivos .....	191
Gráfico 5 – Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da Escola C em dois anos letivos .....	192
Gráfico 6 – Frequência das Categorias por Teoria no ano letivo 2008/2009 .....	195
Gráfico 7 – Frequência das Categorias por Teoria no ano letivo 2009/2010 .....	195
Gráfico 8 – Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola A .....	196
Gráfico 9 – Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola B .....	196
Gráfico 10 – Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola C .....	197
Gráfico 11 – Percentagem global de respostas dos atores por categorias – Questão 1 .....	212
Gráfico 12 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A .....	213
Gráfico 13 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B .....	213
Gráfico 14 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C .....	213
Gráfico 15 – Peso relativo das categorias por escolas .....	235
Gráfico 16- Peso das Teorias Explicativas nas escolas – Questão 1 .....	236
Gráfico 17- Percentagem global das respostas dos atores por categorias – Questão 2 .....	239

Gráfico 18 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A.....	240
Gráfico 19 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B.....	240
Gráfico 20 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C.....	241
Gráfico 21 - Peso relativo das categorias por escolas .....	253
Gráfico 22 – Peso das Teorias Explicativas nas escolas - Questão 2.....	253
Gráfico 23 – Percentagem global das respostas dos atores por categorias – Questão 3.....	261
Gráfico 24 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A.....	261
Gráfico 25 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B.....	262
Gráfico 26 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C .....	262
Gráfico 27 - Peso relativo das respostas categorias nas três escolas.....	267
Gráfico 28 - Peso das Teorias Explicativas nas escolas - Questão 3.....	268
Gráfico 29 - Percentagem global das respostas dos atores por categorias - Questão 4.....	273
Gráfico 30 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A.....	277
Gráfico 31 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B.....	279
Gráfico 32 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C.....	281
Gráfico 33 - Peso relativo das categorias por escolas.....	282
Gráfico 34 - Peso das Teorias Explicativas nas escolas - Questão 4.....	284
Gráfico 35 - Peso global das Teorias por questão de investigação.....	288
Gráfico 36 - Impacto comparativo dos fatores de ruído em cada escola.....	293
Gráfico 37 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola A.....	295
Gráfico 38 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola B.....	296
Gráfico 39 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola C.....	297

## ***Índice das Figuras***

Figura 1 – Teorias Organizacionais .....	32
Figura 2 – A escola como sistema capaz de melhoria.....	54
Figura 3 – Componentes Gerais da Educação Institucional (Rodríguez, 2011).....	103

Figura 4 – Etapas do Processo de Qualificação das Escolas (Coronel, 2007).....	104
Figura 5- Circuito integrado da avaliação e monitorização (Adaptado de Shapiro, 2001) .....	122
Figura 6 – Ciclo PDCA.....	139
Figura 7 – Critérios do Modelo CAF.....	142
Figura 8 - Relação entre pressões, comportamento institucional e conflito.....	199
Figura 9 - Função principal da avaliação institucional nas escolas.....	290
Figura 10 - Interações dos fatores de ruído institucional.....	303



## ***Lista de Siglas e Abreviaturas***

- AVES – Avaliação de Escolas Secundárias
- BESD – Binomial Effect Size Display (uma escala de leitura para explicar os 10% de variância no efeito das escolas sobre o sucesso escolar dos alunos)
- BESP – Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas
- CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)
- CIPP - Context, Input, Process and Product
- CG – Conselho Geral
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Conselho Pedagógico
- EDES - Avaliação do Desempenho dos Estabelecimentos Escolares
- EFQM – European Foundation for Quality Management) Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade que criou um modelo de excelência
- EILC - European Indicator of Language Competence
- EIPA – European Institute of Public Administration
- ENABLE - Emotional Needs, Achieving, Behaving and Learning in Education
- ESSE – Effective School Self-Evaluation Project
- EVA – Avaliação da qualidade da escolarização
- EvalGroup – Evaluation Group
- GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
- GIP - Grupo Ibero-Americano do PISA
- GQT – Gestão para a Qualidade Total
- GRIDS - Guidelines for Review and Internal Development in Schools
- GT – Grounded Theory
- HGIOS – How Good Is Our School

- IDEA – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
- IGE – Inspeção Geral de Educação
- INAP - Abordagens Inovadoras na Autoavaliação
- IPSG – Innovative Public Services Group
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NCSL – National College for School Leadership
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OFSTED – Office Standards in Education
- PAA – Plano Anual de Actividades
- PCE – Projeto Curricular de Escola
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PDCA – Plan, Do, Check, Act
- PEE – Projecto Educativo de Escola
- PISA – Programme for International Student Assessment
- PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
- QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo pelo autoavaliação das escolas (desenvolvido pela Região Autónoma dos Açores)
- RI – Regulamento Interno
- SEP – Secretaría de la Educación Pública (México)
- SICI – Standing International Conference of Inspectorates
- SWQI - School-Wide Quality Improvement
- TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study
- TQM – Total Quality Management
- UNESCO – Fundação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

# INTRODUÇÃO

## *1. A situação problemática da avaliação das escolas*

Desde a década de 70 do século XX a chamada Nova Direita (Normand, 2008) tem colocado em questão as pedagogias ativas e a escola compreensiva, não-seletiva, procurando mostrar a sua ineficácia<sup>1</sup>. Os defensores da tese do efeito perverso apresentam proposições do tipo: a investigação e as políticas da igualdade de oportunidades vieram reforçar a desigualdade de oportunidades; o aumento de pessoas diplomadas no ensino superior contribuiu para desvalorizar os diplomas; o acesso ao ensino secundário de alunos provenientes das classes mais desfavorecidas desencadeou um relaxamento do nível de exigência (Normand, 2008:74). A situação é agravada quando o Ministério da Educação disponibiliza à comunicação social a informação para a constituição de *rankings* de escolas baseados unicamente nos resultados dos alunos nos exames nacionais, os quais acabam por ser mais um conjunto de “condições de reforço da desigualdade de oportunidades” (Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2002:11). Deste modo, emergem novos desafios ao trabalho dos professores e à gestão das escolas: a diversificação da oferta e livre escolha das escolas por parte dos pais, o imperativo de um conjunto de competências-base universais e da prestação de contas.

A educação pública, enquanto estratégia fundamental de desenvolvimento de um país, de uma comunidade humana, de uma sociedade ou de uma nação, tem vindo a tornar-se objeto de um olhar cada vez mais crítico, visando a melhoria dos resultados do investimento público, quer em termos das estatísticas do “sucesso escolar”, quer em termos de ganhos sociais, com a qualificação dos cidadãos para o mercado de trabalho e o incremento de um maior grau de cidadania.

A avaliação das escolas, tanto externa como interna, afigura-se indispensável para garantir o alcance destes objetivos (Murillo, 2008; Roman, 2011). Apresenta-se, ao menos do ponto de vista teórico, como um pressuposto ético da qualidade educativa (Murillo e Román, 2008). Enquadra-se, ainda, num contexto de perceção política e social de uma “crise” na educação, pretendendo o Estado construir, através da avaliação

---

<sup>1</sup> Romuald Normand (2008:74) afirma o seguinte: “A *performance* e a eficácia instituíram-se como prioridade das atuais políticas de educação. Quais os motivos que levaram à sua afirmação como paradigma dos sistemas educativos em detrimento da escola compreensiva?”

institucional, “modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa” (Artº 4º da Lei nº 31/2002, de 20/12).

É reconhecido que a *performance* e a eficácia se instituíram “como prioridade das atuais políticas de educação” (Normand, 2008:49). No entanto, aponta-se a possibilidade de este novo discurso, que se instalou nos últimos 20 anos nos EUA e no Reino Unido, decorrer das “novas implicações do capitalismo nas políticas educativas” à escala global (Normand, 2008:49). Deste ponto de vista, a busca da melhoria das escolas seria menos um imperativo ético e mais o pretexto de impor um conjunto de interesses provindos de uma “racionalidade neo-conservadora” que “exalta o mercado como a última garantia da liberdade e do progresso” (Baron, cit. Gentili, 1994:121) das sociedades.

Embora se possam identificar diferentes propósitos para as avaliações escolares (acreditação, ordenamento, prestação de contas, tomada de decisões sobre incentivos e sanções, melhoria), não é evidente que este esforço estatal se traduza na melhoria das escolas ou tenha gerado informação útil para que a melhoria seja alcançada (Ruíz, 2009:5). O chamado “Relatório Coleman”, em 1966, quer nos EUA, quer na Europa, desencadeou estudos sobre o “*efeito estabelecimento*”. É o caso dos estudos realizados por Rutter e Scheerens, ainda na década de 80 (Estrela, A. e Nóvoa, A., 1999:141). Instalada a perceção de uma crise das escolas, desenvolveram-se algumas iniciativas no sentido de propor estratégias concretas de eficácia educativa para as mesmas (Marzano, 2005). A literatura francófona desdobrou-se em abordagens de tipo sociológico, sócio-demográfico, sócio-organizacional e etnográfico. É o caso de autores como Ballion, Duru e Mingat ou Derouet, também na década de 80 (Estrela, A. e Nóvoa, A., 1999:141). Na literatura espanhola é necessário destacar Miguel Ángel Santos Guerra (2002) que nos revela “*o lado oculto da organização escolar*”, e em Portugal, Licínio Lima (1998; 2006), Jorge Adelino Costa (2003), entre outros, podem destacar-se como autores que têm procurado compreender os modelos organizacionais das escolas, possibilitando, com os seus estudos, que melhor se expliquem as dificuldades de inovação no seio dessas organizações.

Além deste tipo de abordagens, há a referir os esforços da corrente relativa à melhoria das escolas, onde podemos destacar António Bolívar (2003) ou Javier Murillo (2007) que, juntamente com outros investigadores (J.M. Coronel, Juana M. Sancho, J. Félix Rasco, Mercedes Muñoz-Repiso, cit. Murillo, 2007) têm procurado encontrar

propostas de melhoria das escolas. Mas em que contexto se pode ou se deve hoje problematizar o conceito de melhoria e o seu significado? Melhoria segundo que critérios? O que está realmente em causa (Cabrito, 2009)? Qual o significado do conceito de qualidade?

Seguindo a perspetiva personalista de Emmanuel Mounier (2002), as escolas têm como finalidade possibilitar o desenvolvimento da pessoa a partir do desenvolvimento do seu sentido comunitário. Elas deverão tender, assim, a ser elas próprias, comunidades educativas<sup>2</sup>. Esta perspetiva entranha-se na conceção de uma necessária “revolução comunitária” (E. Mounier, 2002) que se avizinha, ou se irá impor, pela necessidade de resgate do sentido do agir educativo humano. Se for assim, é preciso verificar se as políticas educativas que visam a *performance* e a eficácia são as respostas de que os sistemas educativos precisam para garantir aquilo que supostamente preconizam – a igual oportunidade de todos ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno das suas potencialidades humanas.

Nos documentos produzidos pela Unesco, OCDE e União Europeia, percebe-se que as questões da educação deixaram de poder ser pensadas apenas no contexto nacional e têm de ser pensadas à escala global. Diversas são as alterações normativas decorrentes do impacto político desse trabalho no plano internacional, mas não estará Portugal a implementar medidas de política educativa incapazes de responder aos desafios que a nível internacional estas organizações colocam? Não se dará o caso de estarmos perante mais um paradoxo ideológico, onde o capitalismo liberal impõe uma igualdade de exclusão e desilusão às novas gerações?

---

<sup>2</sup> Considera-se como comunidade educativa, o conjunto de todos os membros da comunidade escolar e dos restantes interessados (*stakeholders*) nas atividades de educação e ensino.

## ***2. Questões e Objetivos de Investigação***

Diante da complexa problemática da qualidade e da autoavaliação das escolas, emergiram algumas questões de investigação:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação?

O objetivo da investigação é conhecer a realidade profunda das escolas, o contexto humano, normativo e funcional das que foram selecionadas para estudo, as quais implementaram procedimentos de autoavaliação, e compreender a complexidade, as perplexidades, as diferenças, os obstáculos e as conquistas desses procedimentos relativamente a uma conceção de qualidade apresentada.

Com este **estudo multicaso** procura-se perceber a realidade da autoavaliação das escolas a partir de diferentes posicionamentos experienciais das escolas e seus intervenientes face à autoavaliação e à melhoria da escola, que é o seu fim.

Em todas as escolas se pretende captar a receção da comunidade educativa à autoavaliação e aos seus procedimentos.

## ***3. Objeto, Sujeito, Estratégia e Etapas de Investigação***

O estudo desenvolve-se no âmbito dos procedimentos de autoavaliação das escolas secundárias. Enquadra-se na necessidade de perceber as limitações e oportunidades dos modelos de autoavaliação.

Na impossibilidade de poder estudar profundamente cada uma das escolas secundárias do distrito selecionaram-se, por conveniência (proximidade) e pelas diferenças entre si, três casos:

- Escola A: Trata-se de uma escola que há alguns anos tem participado no Programa AVES e que tem feito diversas experiências no âmbito da autoavaliação, nomeadamente com o modelo QUALIS, fazendo parte do primeiro grupo das duas

escolas secundárias do distrito que, avaliadas no ano 2006-2007 pela IGE, receberam a classificação de Bom no item relativo à Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola.

- Escola B: uma escola secundária cuja história recente esteve marcada por uma gestão de tipo autoritário, onde os processos de autoavaliação nunca foram implementados, senão no período posterior à avaliação externa, já sob nova gestão, e que se encontra em fase de estabelecimento de uma equipa e de um conjunto de procedimentos de autoavaliação, apoiados no modelo CAF. Esta escola foi classificada com Suficiente, em 2008/2009 em todos os parâmetros da avaliação externa.

- Escola C: a última escola secundária do distrito a ser objeto de avaliação externa durante o ano letivo 2009/2010, com prática de autoavaliação desde o ano 2000 e que tem produzido adaptações ao modelo CAF.

Estas escolas, quer pelo estilo de liderança, quer pela história que lhes é própria, apresentam diferentes contextos e o interesse da investigação era procurar identificar que alterações institucionais, funcionais, e que mudanças de mentalidade organizacional poderiam apresentar, comparativamente, as escolas com mais e com menos experiência no campo da autoavaliação.

A relação do **sujeito de investigação** com as escolas escolhidas é uma relação de proximidade, na medida em que a investigadora já tinha experiência de trabalho em duas delas e conhecia alguns atores na outra. Tal relação facilitou a entrada no espaço escolar e a cooperação dos diferentes intervenientes quer nas entrevistas, quer na recolha dos documentos a consultar.

Tendo em conta o **objetivo** de um conhecimento profundo, definimos como estratégia de investigação uma metodologia **qualitativa** (Gialdino, 2006), de paradigma **interpretativo** (Cohen, L.; Manion, L., 1990; Shapiro, 2001; Mendizábal, 2006) - o **estudo de caso múltiplo** (Yin, 2004; Neiman, G. e Quaranta, G., 2006), apropriado à compreensão, exploração e descrição de contextos complexos nos quais estão implicados diversos fatores (Cohen, L.; Manion, L., 1990).

Partindo do pressuposto de que o tema da investigação não pode ser compreendido sem considerar a influência dos contextos organizacionais e culturais envolvidos, esta é a metodologia que se nos afigurou mais adequada (Duarte, 2008:120). Ao mesmo tempo, tal abordagem permite, também, fornecer dados para a transformação dos contextos em estudo (Gialdino, 2006).

Visando conhecer a complexidade dos casos estudados, procurámos garantir a **triangulação** (Cohen, L.; Manion, L., 1990; Mendizábal, 2006), utilizando as seguintes fontes de evidências (Yin, 2004):

- **Documentos** (Relatório de Avaliação Externa; Projecto Educativo de Escola; Atas do Conselho Pedagógico de dois anos letivos consecutivos – 2008/2009; 2009/2010)<sup>3</sup>;

- **Entrevistas** a dez diferentes membros da comunidade escolar – Diretor(1), Presidente do Conselho Geral(1); Membro da Equipa de Autoavaliação (1); Professores (3); Alunos(1); Encarregados de Educação(1); Pessoal não docente (2).

- **Notas de Campo**, com alguns apontamentos ocasionais recolhidos a partir das visitas feitas à escola.

Pelas fontes seleccionadas, aplicaram-se, em cada caso, as seguintes **técnicas de investigação**:

- **Recolha e Análise de Documentos**, a fim de confrontar as percepções individuais com as práticas institucionais;

- **Entrevista semi-estruturada**, procurando valorizar a comunicação espontânea das vivências e percepções dos entrevistados relativamente aos seus diferentes papéis na escola (Yin, 2004). A propósito desta técnica é importante referir, que na generalidade dos entrevistados, a entrevista foi individual, durando quase sempre menos de uma hora, e procurando focar as questões de investigação. No entanto, em duas situações foi escolhida a entrevista no modelo *focus-group* (Cohen, L; Manion, L., 1990): aos alunos de todas as escolas, aos membros da equipa de autoavaliação e aos assistentes técnicos de uma das escolas (escola B), que preferiram fazer este tipo de entrevista.

Tais técnicas, reforçadas pela triangulação tiveram em vista assegurar a fidedignidade da investigação, a partir de critérios de qualidade contemporaneamente revistos, atualizados e apropriados para e pela investigação qualitativa (Mendizábal, 2006):

- **credibilidade-autenticidade** (substituindo o critério de validade interna, pela apresentação de todos os dados recolhidos e pela explicitação da forma como foram analisados, permite identificar as fontes da informação e verificar a correção dos métodos de análise);

---

<sup>3</sup> Não foram recolhidos e analisados os Relatórios de Autoavaliação das escolas, uma vez que apenas duas das escolas possuíam esses documentos (Escola A e Escola C).



- **segurança ou auditabilidade** (substituindo o critério da confiabilidade, aponta para a relação intrínseca entre o tipo de dados utilizados e as conclusões obtidas, isto é, para a segurança dos procedimentos de recolha e análise dos dados: planos de entrevista; transcrição das entrevistas; quadros interpretativos e comparativos, etc...);

- **confirmabilidade** (que substitui o critério da objetividade, valorizando o papel cooperativo da construção do conhecimento entre investigador e investigado, possibilitando que qualquer outro investigador possa confirmar se os resultados da investigação se adequam ou surgiram dos dados).

O paradigma epistemológico que presidiu ao trabalho foi, necessariamente, um **paradigma interpretativo ou hermenêutico** (Cohen, L; Manion, L., 1990; Mendizábal, 2006), o que implica não apenas uma mera descrição do objeto de estudo, mas uma leitura significativa dos dados com vista a possibilitar o conhecimento e a compreensão aprofundados da realidade e servir de base reflexiva a uma transformação da mesma realidade.

Este tipo de abordagem, por valorizar as percepções dos intervenientes no espaço de influência direta da escola (diretor, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação) privilegiou o contato pessoal com esses mesmos intervenientes, o que explica a quantidade de entrevistas realizadas, bem como todo o trabalho interpretativo em torno das mesmas.

No espírito de presença amigável e com o objetivo de construir relações colaborativas com esses diversos atores, a **primeira etapa** de entrada nos territórios em estudo foi o contato pessoal via telefone, com os Diretores, que aceitaram ser entrevistados, facilitaram o acesso aos documentos (Atas do Conselho Pedagógico) e autorizaram a investigação. Nesta etapa fez-se, também uma primeira revisão da literatura.

A **segunda etapa** da investigação constituiu-se de dois momentos simultâneos: o momento das leituras dos relatórios de avaliação externa produzidos pela Inspeção Geral de Educação (IGE) e o momento dos contatos pessoais com os restantes atores entrevistados, sendo a maior parte das entrevistas feitas no espaço escolar e com o consentimento dos entrevistados para fazer o registo áudio das mesmas.

A **terceira etapa** esteve marcada pela presença nas escolas para realizar as consultas das Atas de Conselho Pedagógico e a atualização de dados sobre a população

escolar. Nesta fase, fez-se também a recolha dos Projetos Educativos de Escola a partir das páginas da escola na internet.

A **quarta etapa** foi a da análise dos dados recolhidos, síntese de resultados, reflexão e discussão dos mesmos, registados nesta dissertação. Os resultados obtidos levaram-nos a fazer uma segunda revisão da literatura.

## Cap. I – Organizações Educativas e Qualidade

### *1. Contexto Internacional e Quadro Normativo Nacional*

Encontramo-nos sob a vigência do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino público e define como meta a melhoria do serviço público de educação. O referido normativo considera que as condições para atingir essa meta são: aumentar a capacidade de intervenção do diretor e instituir um regime de avaliação e de prestação de contas<sup>4</sup>. Este é um aspeto novo relativamente ao anterior regime (Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), que não se refere nem à prestação de contas nem à avaliação. Tal viragem conceptual, diremos até, paradigmática, enquadra-se num amplo movimento internacional onde o Estado, ao mesmo tempo que pretende aumentar a autonomia das escolas e a sua responsabilidade pública, reforça claramente a pressão normativa sobre as mesmas.

Os quadros normativos e os esforços internacionais, inseridos num contexto de “democracia cosmopolita internacional” (Held, 1995, cit. Afonso, 2001) parecem oscilar entre a necessidade de instalar nas escolas instrumentos de autorregulação, descentralizando procedimentos e responsabilidades, valorizando as diferenças e a criatividade, e, ao mesmo tempo, a construção de *standards* internacionais homogeneizantes que pressionam as escolas e os professores a reduzirem a diversificação, normalizando e uniformizando aprendizagens e procedimentos e focando o seu trabalho nos resultados testados pelos referidos *standards*. Tal forma de pressão diminui a autonomia, reduz o direito à diferença e faz objeção à criatividade. Encontramos, assim, no contexto normativo nacional as mesmas ambiguidades e dificuldades que encontramos a nível internacional. Efetivamente estas duas tendências contraditórias, que nos mostram um tipo de política educativa bicéfala (Román, 2007),

---

<sup>4</sup> Shedler (2004) e Bogdanor (2007), fazem uma interessante reflexão sobre a *accountability* como prestação de contas num ambiente político de relação entre democracia e legitimação das políticas definidas para a administração pública.

apontam para uma certa desresponsabilização do Estado para com os alunos mais desfavorecidos (Valdívia e Díaz, 2008) e para com valores subjacentes à comunidade, como a igualdade de oportunidades, podendo falar-se de uma “retração das políticas públicas e dos direitos sociais, económicos e culturais” (Afonso, 2001) inteiramente coerentes com a agonia ou crise do “Estado Providência” (Afonso, 2009c).

Segundo Cabrito (2009: 181), o declínio do Estado Providência tem conduzido à substituição do “Estado intervencionista por um Estado ultraliberal” que se apresenta com matizes diferentes: Estado regulador, Estado mediador ou Estado parceiro. Isto fez com que “a sanha avaliadora” tenha escorregado “para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo descapitalizar o Estado providência, arruinar o Estado educador e endeusar o Estado avaliador/controlador”. Sendo, assim, assiste-se simultaneamente a uma descentralização das responsabilidades sociais do Estado para a iniciativa privada ou para as comunidades locais e a uma concentração do seu poder avaliador. Tal concentração, no entanto, não equilibra a relação entre os recursos existentes e os objetivos e finalidades exigidos pelos processos de avaliação.

Fabián Maroto (2011:44) afirma que “ a distância entre os objetivos e os resultados é uma característica endémica das reformas educativas e a desproporção entre os ideais perseguidos e os meios que lhes são destinados assegura o seu fracasso”. Nesta contradição se antevê o peso do global sobre o local e a impossibilidade das escolas realizarem as exigências contraditórias que atualmente lhes são impostas.

Articular o global e o local nem sempre é possível ou viável. Olhando para o fenómeno da globalização económica e financeira, sentem-se de forma muito clara os espinhos de um mercado financeiro global que, se provocou lucros astronómicos a alguns, está a empobrecer, não apenas parcelas da população, mas países inteiros. Será desejável para nós adotar as diretrizes de um conjunto de agências internacionais<sup>5</sup> que podem não ser mais do que porta-vozes de interesses económicos particulares com grande influência mundial?

Alheio a este debate, o processo de internacionalização, mundialização e globalização da educação parece imparável, conduzido principalmente pelos adeptos da ideologia neo-liberal (Afonso, 2003). Atualmente, os investigadores trabalham em

---

<sup>5</sup> Boaventura Sousa Santos (1998:59, cit. Afonso, 2001:37) refere-se a um “conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais”.

conjunto, em equipas multinacionais, a fim de partilhar experiências e rentabilizar esforços, no sentido de medir / avaliar a eficácia dos sistemas educativos, mas também conhecer os fatores (enquanto resultados ou causas) que contribuem para a melhoria qualitativa das escolas (Sarramona, 2003), bem como os conceitos nela implicados (Murillo, 2002). Nesse sentido se têm desenvolvido diversos modelos e instrumentos de avaliação externa e interna das escolas, perspetivando a monitorização permanente de procedimentos<sup>6</sup>.

Em Portugal, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), foi publicado o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro). Esta lei tem, dentre os seus objetivos, *“promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos”* (artº 3º, alínea h). Apresenta um conceito de avaliação (artº 4º) apoiado em termos como “diagnóstico”, “maiores níveis de exigência”, “identificação de boas práticas”. Estabelece que a avaliação do sistema educativo se baseia na autoavaliação de cada escola e na avaliação externa (artº 5º).

Relativamente à autoavaliação, esta é apresentada como obrigatória e permanente (artº 6º), determinando-se os termos da mesma:

- Grau de concretização do projeto educativo;
- Modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens;
- Nível de execução de atividades geradoras de condições afetivas e emocionais propícias à integração social e ao desenvolvimento integral das crianças;

---

<sup>6</sup> Exemplos destes esforços internacionais temos o projeto ESSE (Effective School Self-Evaluation Project -[http://www.xplora.org/ww/en/pub/sici/projects/effective\\_school\\_self\\_evaluati.htm](http://www.xplora.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm)) desenvolvido pela SICI (Standing International Conference of Inspectorates), os projetos diversos desenvolvidos pela Inspeção Escolar no Reino Unido (Ofsted – Office Standards in Education-<http://www.ofsted.gov.uk/about-us>), em particular na Escócia, pelos serviços de Inspeção (How good is our school? - <http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>), e no NCSL (National College for School Leadership - <http://www.nationalcollege.org.uk/>), com o modelo desenvolvido por MacBeath em 2007 – [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mpn.gov.rs%2Fresursi%2Fdokumenti%2Fdok69-eng-self-evaluation-models-tools-practice.pdf&ei=ATxsT8rWKOObO0QXGr\\_i1Bg&usg=AFQjCNFAOhnM3lpqM0eyZqtqpsMRSJNNFg&sig2=oU3Q9WMk2VxnQt9VAkkPGg](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mpn.gov.rs%2Fresursi%2Fdokumenti%2Fdok69-eng-self-evaluation-models-tools-practice.pdf&ei=ATxsT8rWKOObO0QXGr_i1Bg&usg=AFQjCNFAOhnM3lpqM0eyZqtqpsMRSJNNFg&sig2=oU3Q9WMk2VxnQt9VAkkPGg).

- Desempenho dos órgãos de administração e gestão, das estruturas escolares de gestão e orientação educativa e serviços administrativos, bem como das áreas referentes à gestão de recursos, à visão inerente à ação educativa e ao plano e projeto de atuação;
- Sucesso escolar (medido através da frequência escolar e dos resultados das aprendizagens);
- Cultura colaborativa entre os membros da comunidade educativa.

Esta lei aponta, ainda, a necessidade da utilização de padrões de qualidade certificados na autoavaliação (artº 7º), o que impõe o recurso a modelos de avaliação publicamente validados como acontece com o modelo CAF (DGAEP, 2007)<sup>7</sup> e com o Programa AVES. E, finalmente, dá orientações para a avaliação externa (artºs 8 a 10), fornecendo os indicadores a ter em conta na avaliação da organização e funcionamento das escolas (artº 9).

O novo regime de autonomia (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) reforça o papel da autoavaliação e da avaliação externa das escolas ao defini-las como formas imediatas de organizar a prestação de contas, a par da participação da comunidade no órgão de direção estratégica – o Conselho Geral – através da escolha do Diretor.

No mesmo espírito se enquadra o esforço da Inspeção Geral de Educação (IGE) no processo de avaliação externa, conduzido desde 2006. A IGE aponta os seguintes objetivos:

- Fomentar nas escolas a interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas.

Dada a importância que tem a avaliação do sistema educativo para a definição e reajustamento das políticas educativas, não deixa de ser contraditória a ausência quase

---

<sup>7</sup> Segundo a página da DGAEP (Direção Geral da Administração e do Emprego Público) o Modelo de Excelência da EFQM (Cf. [http://www.spi.pt/documents/books/inovint/iq/conteudo\\_integral/acesso\\_conteudo\\_integral/capitulo6\\_texto/capitulo6\\_4\\_texto/acc6\\_4\\_texto\\_apresentacao.htm](http://www.spi.pt/documents/books/inovint/iq/conteudo_integral/acesso_conteudo_integral/capitulo6_texto/capitulo6_4_texto/acc6_4_texto_apresentacao.htm) está na base da ferramenta CAF, que apresenta os mesmos critérios de análise organizacional (Cf. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=01ac8d29-e0ff-4dd1-884c-0855c93bab45> ). O modelo CAF foi desenvolvido pelo Grupo de Serviços Públicos Inovadores (Innovative Public Services Group – IPSG) do Instituto Europeu de Administração Pública (European Institute of Public Administration – EIPA) como resultado do trabalho de parceria dos Diretores Gerais das Administrações Públicas da União Europeia.

total de uma cultura de autoavaliação nas escolas. Tal desarticulação entre os documentos reguladores do Estado e o comportamento das organizações escolares indica que as políticas públicas carecem do apoio e da compreensão daqueles que as vão implementar.

Ao mesmo tempo, a busca de uma credibilização internacional empurra os organismos públicos para a participação em projetos e grupos de estudo internacionais, evidenciando-se cada vez mais a imposição de uma cultura política de *benchmarking* e *benchlearning*, isto é, uma cultura de “mercado escolar” (Normand, 2008:72).

A alteração à Lei Orgânica do Ministério da Educação (Dec-lei nº 208/2009, de 2 de Setembro) explicita os organismos e estudos internacionais, além do PISA (*Programme for International Student Assessment*) e da OCDE, nos quais participa o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional). São eles:

- o EILC (*European Indicator of Language Competence*), da Comissão Europeia e que estuda a proficiência linguística dos alunos dos países europeus;
- o GIP (Grupo Ibero-Americano do PISA), que procura maximizar a utilização de recursos disponibilizados pelo PISA e pelo EvalGroup (*Evaluation Group*), no âmbito do *European Network of Policy Makers for Evaluation of Education Systems*. Este grupo destina-se à permuta de experiências no domínio da avaliação educacional;
- o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), com o objetivo de avaliar conteúdos curriculares dos 4º e 8º anos de escolaridade em matemática e ciências;
- o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), que compara os índices de literacia entre alunos do 4º ano dos Estados Unidos com outros países.

Salienta-se, deste modo, a par com a entrada num mundo dominado pela ideologia neo-liberal, caracterizado pela desregulação e privatização (Afonso, 2001), o incremento do papel do Estado como:

- regulador (Majone e La Spina, 1993; Azevedo, 2007b; Afonso, 2009c) dos desequilíbrios provocados pela emergência desse novo *statu* económico e
- avaliador (Afonso, 2009:158), nomeadamente pela “amplificação dos dispositivos de avaliação externa”.

Ao mesmo tempo, o Estado reforça a co-responsabilidade das escolas na melhoria do sistema educativo através do processo de autoavaliação.

Independentemente das imagens mais ou menos burocráticas com que se apresenta a função do Estado, em geral, e de cada organismo público, em particular, tendo em conta também as novas exigências sobre a administração pública, é preciso construir condições de transparência e credibilidade, prestando contas sobre os resultados da educação e do ensino. Essa necessidade é tanto maior quanto se reconhece que a proliferação de leis que emanam do poder político sobre as escolas é, pelo menos em parte,

“consequência da falta de um consenso entre as forças políticas sobre as funções essenciais do sistema educativo, sobre os fins da educação, sobre o que deve conter a escolaridade mínima comum para todos e sobre as grandes linhas de organização do sistema (...)” (Gimeno, 2006 cit. Maroto, 2011:44)

Assim, ganha cada vez mais premência a reflexão sobre as escolas enquanto organizações educativas, a sua caracterização, o modo como desenvolvem os seus processos de autoavaliação e de melhoria. Torna-se necessário conhecer de que forma as políticas educativas, através da avaliação externa e interna, têm impacto na melhoria da qualidade das escolas e do ensino e detetar os mecanismos e estratégias de sobrevivência das mesmas, enquanto instituições sociais, num ambiente de várias pressões, quer internas, quer externas.



## ***2. As Escolas como Organizações Educativas***

### **2.1. Necessidade de uma abordagem multiparadigmática**

Consideramos o paradigma como uma visão geral do mundo (Aguerrondo e Xifra, 2002), uma perspectiva teórica que determina o método de investigação e o tipo de conhecimento produzido. Sendo assim, os paradigmas subjacentes às teorias organizacionais (Burrell e Morgan, 1979; Goles e Hirschheim, 2000) contêm pressupostos ontológicos (nominalismo ou realismo), epistemológicos (positivismo ou anti-positivismo), antropológicos (voluntarismo ou determinismo) e metodológicos (ideográficos ou nomotéticos). Neste trabalho defendemos uma abordagem que enfatiza a dimensão subjetiva (individual e social) da construção da realidade e do conhecimento (nominalismo e anti-positivismo), uma concepção do Homem como ser livre, simultaneamente capaz de tomar decisões, traçar estratégias, e de ações imprevisíveis (voluntarismo), e uma abordagem metodológica que privilegie as percepções das pessoas acerca do fenómeno em estudo (ideográfica). Enquadramos, portanto, a nossa abordagem teórica num quadro pós-positivista (Hassard e Pym, 1990) e numa perspectiva multiparadigmática.

A adoção de uma perspectiva multiparadigmática (Burrell e Morgan, 1979; Lewis e Grimes, 1999; Silva, 2006) possibilita olhar para as organizações a partir de diferentes pontos de vista, pois “não existem planos, estruturas de organização, estilos de liderança ou controle que satisfaçam todas as situações” (Hampton, 1983:30 cit. Andújar, 2001).

Das diferentes posições multiparadigmáticas apresentadas em Shultz e Hatch (1996), aquela em que se enquadra o trabalho aqui desenvolvido é a que defende a interação entre paradigmas, atenuando a rigidez das suas fronteiras.

Stephen Ackroyd (1994:271) defende uma recriação do campo de investigação organizacional, apresentando elementos das concepções organizacionais que ele intitula de “pós-paradigmáticos”. Em primeiro lugar, partindo do dado adquirido de que as organizações são entidades complexas, considera que elas possuem tanto propriedades objetivas, como propriedades subjetivas. Em segundo lugar, defende que é necessário possuir habilidade para perceber as organizações de diferentes modos para poder

compreender os mecanismos constitutivos das mesmas, bem como os indivíduos e grupos que as integram. Em terceiro lugar, propõe que se use a ideia de que uma organização não existe se os seus participantes tiverem uma concepção inapropriada do seu lugar e do seu papel, como um meta-nível de análise que possibilita uma maior adequação das relações entre a organização e a forma como os seus participantes pensam nela bem como das teorias sobre essa relação.

O recurso ao contributo de diferentes teorias explicativas do comportamento organizacional visa articular tanto o carácter coletivo como o carácter pessoal (Chanlat, 1996); tanto o carácter racional (Weber, 1997) quanto o carácter irracional (Gault, 1996); tanto o carácter formal quanto o carácter informal da ação humana na escola.

## **2.2. Conceito de Organização e sua complexidade**

Quando utilizamos o termo “organização” referimo-nos tanto a um “objeto social” quanto a um “processo social que está no cerne da ação humana” (Friedberg, 1995:375). Diferentes autores destacam a floresta desarticulada, a variedade quase indefinida de teorias que se têm construído em torno do estudo das organizações (Hidalgo, 1998; Medero, 2009; Sá, 2006 e 2009). Por isso,

“o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização” (Lima, 2011:15).

As abordagens teóricas selecionadas são aquelas que maior contributo deram no enquadramento da escola em três diferentes níveis de observação:

- o nível societal, inter-organizacional, externo e macro-político, que situa a escola no contexto das instituições e organizações sociais, pressupondo uma diversidade de relações que vão desde os referenciais normativos às expectativas sociais (a Teoria dos Sistemas e a Teoria Contingencial focalizam este aspeto, permitindo compreender a escola como sistema num contexto de incerteza e de aumento gradativo da complexidade);

- o nível intra-organizacional, interno e micro-político, onde a interpretação das pressões externas ocorre e dá origem a ações concretas que caracterizam os diversos

planos das inter-relações institucionais (o vértice burocrático, político e anárquico (Figura 1) possibilitam compreender a escola como sistema debilmente articulado nas suas contradições internas);

- o nível meso-organizacional das relações entre instituições sociais, entre o plano micro e o plano macro (Nóvoa, 1995) em cujo contexto complexo, a teoria que melhor responde é a Teoria Neo-Institucional, porque coloca não apenas as questões relativas ao funcionamento mas também ao sentido do mesmo. O quadro teórico utilizado pode representar-se na Figura 1.



**Figura 1 – Teorias Organizacionais (Fonte: Autoria própria)**

Numa conceção tradicional, as organizações são definidas como “unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni, 1972; Chiavenato, 1980; Pina e Cunha et al., 2007). Scott (2004:5) define a organização como um “sistema “racionalizado”, um conjunto de regras e atividades a elas associadas que manifestam as relações entre meios e fins orientadas para a prossecução de objetivos específicos”. Portanto, a organização é uma relação complexa entre pessoas reunidas em torno de objetivos, tendo de considerar-se também o contexto ambiental em que ela se inscreve.

Desde logo, a complexidade das organizações pode conceber-se como o resultado das relações que no seu seio, enquanto subsistemas sociais, as pessoas desenvolvem entre si. Por outro lado, sabe-se que, devido à constituição psicológica do ser humano (Parsons, 1984), as ações das pessoas não são direcionadas imediatamente para o mundo ou para a realidade. Pelo contrário, dentro desse mundo atuam apoiadas em mapas, representações, modelos que são interpretações codificadas da realidade (Senge, 2004). Isto significa, que o mundo de significações que interiorizamos e simultaneamente construímos e transformamos é o mediador entre a realidade que nos circunda, o nosso conhecimento e a forma como pensamos e agimos. Daí que para compreender as organizações seja necessário compreender as pessoas que as compõem. Além da fonte de complexidade que são as pessoas, podemos ainda indicar outras duas: os limites da organização e as características conjunturais do ambiente (Bustamante e Opazo, 2004), razão pela qual o conhecimento da complexidade de uma organização passa pelo reconhecimento da complexidade das relações possíveis entre as diversas componentes da mesma, quer internas, quer externas.

### **2.2.1. O vértice burocrático**

O próprio termo “organização” já supõe a existência de uma ordem intencional, racionalmente construída e formalmente estruturada, entre os elementos de um determinado grupo humano, tendo em vista atingir determinados fins através de processos de cooperação.

A perspetiva científica da organização do trabalho inaugurou a possibilidade de uma análise e de uma programação racional e sistemática do comportamento das pessoas nas organizações. Esta abordagem levou a entender as organizações como máquinas (Weber, 1997; Morgan, 1986), engrenagens rígida e fortemente articuladas, onde perante um determinado tipo de *input* era possível prever um determinado resultado (*output*), visando a obtenção de um fim – a máxima produtividade e eficácia. Na sequência desta abordagem, Max Weber introduziu na teoria sociológica um conceito “ideal” (Lopes, s.d.) que ainda hoje continua a influenciar os estudos e o funcionamento organizacionais – o conceito de burocracia (Crozier 2000).

Quando, em 1917, Weber escreve a sua obra sobre “Parlamentarismo e Governo numa Alemanha regenerada” (Weber, 1997), apresenta-nos as características do novo Estado burocrático emergente nas sociedades capitalistas de organização racional. Começa por dizer que, nas sociedades modernas a burocracia exerce o seu poder a partir da condução da administração, na rotina do dia-a-dia, disciplinando o quotidiano como condição absoluta do êxito. A burocracia absorve em si todas as organizações sociais e determina o modo como funcionam. Mais do que uma metodologia, a burocracia é apresentada como uma grande mudança paradigmática das sociedades modernas que pode definir-se pelos seguintes aspetos: formalismo do emprego, salário, pensão, promoção, treino especializado, divisão funcional do trabalho, áreas de jurisdição bem definidas, processos documentais, superordenação hierárquicas. Estas características foram consideradas como padrão para a modernização do Estado. Neste novo modo de relacionamento de poder, a autoridade baseia-se, em primeiro lugar, no controle dos meios de produção, criando uma dependência hierárquica por parte daqueles que não dominam esses bens. O acesso ao funcionalismo público não se baseia na arbitrariedade mas depende da profissionalização oficialmente reconhecida e da especialização e treino desenvolvidos. Assim, as organizações têm um funcionamento racionalmente calculado e resultados previsíveis, em virtude de normas gerais fixas e pormenorizadas, que constituiriam aquilo a que Weber chamou a “tecnologia racional” (Weber, 1997). Tal tecnologia encontra-se ao serviço da finalidade central da racionalização dos processos: a necessidade do controle, de tal modo que se pode equiparar o controle da produção ao controle político organizado.

Vista como uma organização racional e formal, a escola apresenta algumas das características consensualmente atribuídas a esse tipo de organização (Formosinho, 1985 cit. Costa, 2003; Pina e Cunha et al., 2007:41): homogeneização dos indivíduos, vistos como uma coletividade e não individualmente; substituição das relações personalizadas pelas relações de funcionamento; unicidade de objetivos; primado da estruturação, que permite prever e controlar os elementos perturbadores do funcionamento organizacional e, ao mesmo tempo, reduzir os graus de incerteza; formalização dos procedimentos esperados em cada função. Eugénio Silva (2006:82-83) destaca entre as características burocráticas das organizações educativas a legalidade, a hierarquia (Packwood e Turner, 1988), a impessoalidade, a racionalidade e a

especialização. Guerra (2000b) e Andújar (2001) enumeram cinco características<sup>8</sup> que podem indicar a faceta burocrática das organizações educativas: áreas jurisdicionais fixas e oficiais, dirigidas por normas, regras, estatutos; princípios de hierarquia e níveis de autoridade graduada que asseguram a subordinação e o controle dos níveis inferiores; a administração apoiada em documentos escritos, oficiais, e em regras fixas; administração dirigida por funcionários legalmente contratados; administração planificada segundo linhas gerais de ação estável (currículo, por exemplo). A isso, poderíamos, ainda acrescentar, com Max Weber (1997), a sobrevalorização da formação profissional oficialmente reconhecida.

Assim, a formalização e a monitorização, por um lado, e a imposição e a penalização<sup>9</sup>, por outro, são dimensões indeléveis dos modos de controle burocrático operados nas relações formais internas (formalização e monitorização) e externas (imposição e penalização) da/na escola, revelando-se como estratégia política interna (formalização e monitorização) de proteção face às pressões externas vistas como ameaças (imposição e penalização). Tais características que determinam a dimensão formal do funcionamento organizacional têm a vantagem de, suprimindo, evitando ou diminuindo as relações interpessoais, reduzirem a probabilidade de existência de conflitos e a arbitrariedade (Crozier, 2000), e a desvantagem de dificultar a constituição de laços solidários e de cooperação, instalando a competição entre os membros da organização. Aliás, a competição é uma estratégia de controle que visa, em primeiro lugar, aumentar a quantidade de trabalho com vista à eficácia (Friedberg, 1995).

Um dos objetivos da burocracia é controlar os procedimentos organizacionais. Daí que a relação entre controle e poder seja facilmente perceptível entre os diferentes membros da uma organização, uma vez que os seus efeitos são vivenciados no quotidiano da vida organizacional. No entanto, quando se fala de poder, o que está em causa é a possibilidade de impor a vontade própria a terceiros (Weber, 2002).

Atualmente, porém, a supervisão direta está gradualmente a ser substituída por um controle de segunda ordem (Pina e Cunha et al., 2007), a padronização de processos fortemente apoiada nos meios tecnológicos. Como exemplo, o portefólio profissional dos professores é sobretudo um conjunto de documentos (evidências documentais) cujo

---

<sup>8</sup> Já presentes em Max Weber (1997)

<sup>9</sup> Categorias utilizadas na análise das entrevistas realizadas para este trabalho de investigação

suporte básico é tecnológico, ou seja, documentos que foram elaborados com o apoio de *software* informático existente e disponível nas redes informacionais da escola. Tais documentos encontram-se, ou podem encontrar-se, em circulação nessa rede interna do sistema escolar, inscrevendo-se na padronização de procedimentos que a informatização do funcionamento escolar proporciona e impõe.

Assim, a padronização<sup>10</sup> responde a duas grandes necessidades internas das organizações: a de controlar os processos desde a sua origem, determinando documentalmente “como se faz” e a de criar uma imagem de competência organizacional para o meio externo. A padronização cumpre, por isso, dois objetivos, o de controle e coerção da ação (burocrático), por um lado, e o de institucionalização (institucional), por outro. A burocracia está, deste modo, ao serviço da institucionalização dos processos e das organizações sociais.

Mas uma excessiva formalização e mecanização do trabalho parecem produzir nos ambientes humanos o aumento do *stress* e da violência (Chanlat, 2010), contrário à conservação do próprio sistema social inerente às organizações humanas (Maturana, 1999).

Do ponto de vista do ambiente que se experimenta nas escolas em estudo, o nosso trabalho vem mostrar que o aumento do poder burocrático e normativo do Estado sobre as organizações educativas diminuiu a motivação e iniciativa espontânea dos professores e aumentou o conflito, a competição e o individualismo, criando uma espécie de “ciclo vicioso” (Friedberg, 1995; Crozier, 2000; Giaretta Durante, D. e Barth Teixeira, E., 2008)<sup>11</sup>.

Tendo em conta que a motivação (Chiavenato, 1980) é quem fornece orientação e conteúdo ao comportamento humano e que o controle sobre o desempenho dos professores é muito limitado, pode considerar-se que tal contexto venha a ser adverso à consecução dos objetivos traçados pelo próprio Estado em termos de sucesso escolar, aumentando o risco de ações vazias de sentido, que cumprem o calendário e as estipulações formais mas não alcançam efetivamente o fim da organização educativa – o ensino/aprendizagem, traduzindo-se numa espécie de resistência silenciosa.

---

<sup>10</sup> Na investigação que realizámos adoptamos a categoria “uniformização” com o mesmo sentido.

<sup>11</sup> As categorias do grupo “arena política” – comparação, parcialidade, participação, mudança e resistência – são indicadoras da conflitualidade latente no clima escolar.

### **2.2.2. O vértice político: interesses, conflito e poder**

A partir da Teoria das Relações Humanas e do seu enfoque no indivíduo, desenvolve-se a percepção da existência de conflitos entre os objetivos organizacionais e os objetivos individuais (Chiavenato, 1980).

Partindo do princípio de que as organizações educativas tendem a desenvolver níveis de complexidade (Tyler, 1988; 1996) crescente, aumentando assim o grau de incerteza das relações e dos processos (Haag, D., 1981, cit. Andújar, 2001; Crozier, 2000), é legítimo considerar que a perspetivação da escola como sistema político (Morgan, 1986) ganhe importância enquanto forma complementar da visão burocrática (Tyler, 1996; Silva, 2006), que vê as organizações apenas como máquinas (Morgan, 1986) e as pessoas como seres dotados de uma racionalidade passiva e previsível.

Além da diversidade de interesses em jogo, pensar as organizações como sistemas políticos (Morgan, 1986), pode fazer-se a partir de dois enfoques complementares entre si:

- o enfoque interno, que olha para as escolas como sistemas onde ocorre atividade política (micropolítica) (Costa, 2003).

- o enfoque estrutural, “que apresenta a escola como um aparato do Estado(...)”, (macropolítica) (Ruiz, 1997:18) que concretiza o projeto macro-político do Estado, ao mesmo tempo que estabelece relações diversas de poder na sua esfera ambiental de interações inter-institucionais.

Estes dois aspetos têm de ser vistos articuladamente, pois os processos de construção de uma organização alteram aquilo que é socialmente possível, também no campo do poder, e os códigos de poder estabelecidos para a sociedade como um todo podem tornar possíveis ou restringir “novas combinações de poder através das organizações” (Luhmann, 1985:83).

As escolas são sistemas políticos desde logo porque possuem, além dos sistemas de regras, valores, ideologias e interesses que influenciam as relações entre os seus membros. Quanto à sua hierarquia, às relações de autoridade e ao tipo de governo formal a escola assemelha-se mais a uma burocracia, com uma autoridade de tipo racional-legal, com alguma mistura de tecnocracia (Morgan, 1986) onde são cada vez



mais claras as exigências de domínio de competências e conhecimentos complexos para a resolução de problemas.

Parte do funcionamento das escolas assemelha-se a uma democracia representativa, na medida em que os representantes de alunos, pais e funcionários nos órgãos de gestão são eleitos entre os seus pares. Ao mesmo tempo, assiste-se a uma desdemocratização<sup>12</sup> da escola, na medida em que os representantes dos professores, sobretudo no Conselho Pedagógico, passaram a poder ser nomeados em consonância com diretrizes emanadas da Administração Central, que conferem toda a margem de liberdade ao diretor para fazer essas nomeações. Também o órgão executivo deixou de ser eleito diretamente pelos diferentes membros da comunidade escolar e passou a ser eleito pelo Conselho Geral num processo misto entre política interna e política externa da escola, com a intervenção direta de membros da comunidade local envolvente, e a simultânea redução da intervenção e iniciativa dos membros da comunidade interna.

Esta ambiguidade e complexidade governativa associada ao conjunto de poderes informais que sempre existem no interior do sistema gera disfunções, desarticulações (Crozier e Friedberg, 1990; Friedberg, 1995) e complexidade.

A visão política põe, por isso mesmo, em relevo os interesses em conflito dos diferentes membros da organização escolar. Neste ambiente de conflito, a mudança é fonte de turbulência, na medida em que afeta aqueles que estão numa situação favorável em termos de *statu quo*. Isto significa que quem tem o poder tende a conservá-lo e procura a estabilidade e quem não tem o poder cria a turbulência necessária para o conquistar (Pina e Cunha et al., 2007). Por isso, falar de política dentro das organizações impõe que se articulem os seus três principais componentes: interesses, conflito e poder.

Os interesses podem ser de diversa ordem: pessoais, profissionais e políticos (Hoyle, 1988: 257, cit. Costa 2003) e podem ser definidos como um

“conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa direção em vez de outra” (Morgan, 1986:149).

---

<sup>12</sup> O termo utiliza-se aqui no sentido de uma estratégia global seguida pelas políticas públicas no sentido de reduzir a liberdade de escolha e a participação direta das pessoas nas decisões organizativas das escolas onde trabalham. Este movimento afeta a sociedade civil, em geral, que apresenta uma espécie de renúncia “à luta pela democratização da educação pública” (Gentili, 1994:121).

Os membros de uma organização, pelo facto de se poderem conceber com a sua tríplice dimensão biopsicossocial (Morin, 1973) possuem interesses que envolvem direta (tarefas e poder de decidir ou influenciar os processos de decisão) e indiretamente (carreira profissional, imagem social) a organização (Morgan, 1986). Quaisquer desses interesses têm um peso importante no desempenho organizacional porque, interferindo no desempenho individual, influenciam quer os processos, quer os resultados da organização (Chanlat, 1994)<sup>13</sup>. Tal processo de influência revela a dimensão simbólica (Chanlat, 1994) como um subsistema da organização onde se jogam interesses associados a imagens e representações do poder individual e institucional. É nesse subsistema que podemos radicar a origem dos conflitos.

No caso das organizações estatais, convivem nas suas estruturas, a formalidade normativa e a complexidade gerada pela incerteza, a ambiguidade e o paradoxo (Chanlat, 1987 cit. Serva, 1992).

O conflito pode ser definido como “um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais buscam ou perseguem metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes” (Jares, 1997:54). O conflito ocorre quando os interesses colidem (Morgan, 1986).

As escolas, encontrando-se no meio do caminho entre os indivíduos e a sociedade são espaços conflituosos por natureza (Jares, 1997), são palco tanto de conflitos individuais, quanto de conflitos sociais<sup>14</sup>. Nelas, os conflitos são provocados quer endogenamente, pelas agendas e representações dos diferentes atores sociais da escola, quer exogenamente pelas agendas e representações (implícitas e explícitas) das políticas públicas do Estado, da Administração Central e Local e do meio económico-social<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Chanlat (1994:340) apresenta três ordens de influência recíproca: um-outro ou cara a cara (onde se põem em jogo atores, atividades, rituais, atitudes, convenções, palavras e papéis num quadro espaço-temporal determinado); um-massa (mais efémera e circunscrita no tempo, dada a dificuldade de reunir uma multidão); nós-nós (remete para a esfera das identidades coletivas que delimitam a pertença social dos indivíduos). Quer a primeira, quer a terceira ordem de relações recíprocas estão presentes nas organizações. Mas estas últimas adquirem importância especial porque põem em jogo relações de poder e de sentido que determinam a ordem da organização.

<sup>14</sup> Um dos indicadores fundamentais do conflito são as múltiplas formas de resistência. Daí ser esta uma das categorias presentes na nossa análise das entrevistas.

<sup>15</sup> Encontramos nas entrevistas sinais da competição, não apenas entre os atores internos da escola, mas das escolas umas com as outras, daí as categorias “comparação” e “parcialidade” na dimensão política da

Por terem uma natureza conflituosa, as escolas podem ser vistas como espaços de luta pelo poder, como “arenas políticas” (Mintzberg, 1992, cit. Palou e Schvartz, 2010; Costa, 2003).

Defina-se poder como “ a oportunidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social contra toda a resistência, independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta” (Weber, 2002:97). Podem identificar-se dois diferentes tipos de poder: o de autoridade (poder formal), “cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização” (Costa, 2003) e o de influência (formal ou informal), que “não estando dependente de processos de legitimação legal, pode ser suportado” por diversas fontes (“carisma, conhecimento, experiência pessoal, controle de recursos”) (Bacharach, 1988 e Hoyle, 1986, cit. Costa, 2003). Segundo French e Raven (1959, cit. Pina e Cunha et al., 2007:808), podemos pensar em cinco diferentes tipos de poder:

a) Poder legítimo – reconhecendo legitimidade à posição que um indivíduo ocupa na hierarquia formal, os outros dispõem-se a obedecer.

b) Poder coercitivo – corresponde à capacidade de punir, que gera receio.

c) Poder compensatório – corresponde à capacidade de facultar compensações em troca da obediência esperada.

d) Poder informacional e do conhecimento – relativo ao domínio de informação e conhecimento considerados vitais para indivíduos ou grupos;

e) Poder referencial – relaciona-se com a admiração, respeito e identificação que um indivíduo suscita num grupo devido ao seu carisma.

Os três primeiros tipos de poder associar-se-iam mais ao poder burocrático. São poderes que se instalam numa dada organização baseados num aparato legislativo, procurando evitar a arbitrariedade e conferindo uma pseudo-transparência aos processos de governação. Os últimos dois tipos de poder aparecem mais na cadeia informal das relações, pois os detentores do conhecimento e da informação vital, sobretudo na escola, nem sempre ocupam cargos de gestão, invertendo-se ou subvertendo-se, por vezes, os papéis do poder formal e do poder real. Quanto ao último tipo de poder, normalmente está associado aos líderes informais das organizações. Estes detêm uma capacidade de

---

nossa análise. Estas categorias têm, ainda, de ser consideradas segundo a perspectiva institucional, exactamente porque os atores se referem à escola como uma totalidade carregada de sentido e não apenas ao seu caso pessoal.

influência que pode sobrepor-se às regras institucionais, na medida em que o líder informal ele mesmo é um fator institucional, ou seja, o seu poder já foi “naturalizado” (Berger e Luckmann, 2004).

Sendo a educação um “campo de luta” no qual, por um lado, “o debate intelectual se mistura com o poder e as emoções” e, por outro, a mudança educativa resulta do “pacto entre múltiplos grupos” (Maroto, 2011:44), podem distinguir-se diferentes tipos de atores no campo escolar: os atores políticos, os que trabalham no terreno e os que investigam (Perisset, 2010 cit. Maroto, 2011). Os atores políticos estão divididos entre as pressões internacionais, os interesses ideológicos partidários e as clientelas servidas pelo partido instalado no poder. Os que trabalham no terreno apresentam dois posicionamentos extremos face à organização escolar: ou se colam às prescrições institucionais esquecendo-se do lado humano da sua profissão, ou então desinteressam-se de forma permanente, confinando tanto quanto possível a sua ação institucional à sala de aula. Este alheamento dos professores, segundo Fabián Maroto (2011:49) deve-se a uma perspetiva legislativo-gerencialista que marcou a formação de professores e que levou a:

- identificar a norma com a lei;
- reduzir a inspeção à regulação e ao controle;
- derivar a organização da gestão;
- reificar o organizativo, fazendo com que as mudanças só ocorram por força da legislação.

Como os professores, por inerência da função que exercem já gozam de uma certa liberdade, eles não desejam mais autonomia do que aquela que já possuem, pelo que os conflitos ocorrem quando é abalado ou está em risco o poder que possuem associado à sua liberdade. Isso pode ocorrer quando são obrigados a trabalhar em equipa (Perrenoud, 2010 cit. Maroto, 2011).

Assim, o poder e o conflito a ele associado são fatores comportamentais inscritos nos objetivos e mecanismos de coordenação, conceção e funcionamento das organizações. O conflito em torno do poder agudiza-se sobretudo quando está em causa a atribuição de recursos escassos (Bolman e Deal, 1984:109, cit. Jares, 1997:65-66; Morgan, 1986; Théret, 2003), o estatuto profissional e a promoção na carreira. Estas duas últimas questões associam poder e legitimidade social. A perda de credibilidade profissional da classe docente encontra-se intimamente associada à perda da

legitimidade e de estatuto social. Evidentemente que a percepção desta perda é geradora de conflitos, instabilidade, incerteza e desmotivação<sup>16</sup>.

Uma das razões de grande instabilidade nas escolas estudadas é exatamente a percepção que os atores têm de que o novo estatuto da carreira docente e o sistema de avaliação do desempenho não lhes permite o reconhecimento público da dignidade da profissão, permitindo desvios e arbitrariedades, pondo em causa uma suposta ou desejada transparência dos processos de gestão. A lógica instalada não é, deste modo, a lógica controlada pelo sistema burocrático, na medida em que os efeitos da competição sobre a melhoria da qualidade do trabalho realizado não se conseguem detetar com rigor, devido a um fator que distorce o objetivo: a desmotivação individual. Deste modo, agudiza-se também a duplicidade do comportamento individual, como destaca Goffman (2004), como conduta adaptativa aos papéis a desempenhar, de modo a defender o que resta de liberdade ou a perspetiva de uma liberdade futura. Tal adaptação aos dinamismos organizacionais gera um duplo funcionamento: a definição oficial vai por um lado e o funcionamento real vai por outro. Toda esta ambiguidade e conflitualidade aumentam a imagem da escola quer como arena política, quer como anarquia organizada.

A configuração da escola como “arena política” possibilita considerá-la como um meio híbrido funcional que pode permitir superar as contradições subjacentes às configurações de poder mais normativas (Ferreira et al., 2003:118), alimentando-se das margens de incerteza e criando a fluidez (Friedberg, 1995) e descontinuidade que encontramos na nossa investigação.

Este paradigma interpretativo indica-nos que dentro das organizações, cada indivíduo tem os seus próprios objetivos e projetos; a estratégia dos diferentes atores é sempre racional, mas é uma racionalidade inscrita nas contingências (Tyler, 1996) do funcionamento das organizações; a ação individual e coletiva (Parsons, 1968; Crozier e Friedberg, 1990; Friedberg, 1995) é parcialmente definida pelas regras oficiais, subsistindo uma zona de incerteza que releva de condutas humanas não regulamentadas pela organização; as exigências de participação dos atores no jogo de obtenção dos objetivos organizacionais implica uma negociação sistemática entre atores e organização; cada indivíduo exerce o seu poder não só em relação ao funcionamento da

---

<sup>16</sup> Ver subcategorias relativas à Categoria “Arena Política” nas respostas às entrevistas.

organização, mas também na relação com os outros; as relações de poder definidas pelo papel de cada ator podem coincidir ou não com a distribuição de poder formal da organização (Morgan, 1986)<sup>17</sup>.

Assim, o poder existente nas organizações escolares é, formal e informal, é mais um modo de relação que um atributo (Guerra, 2002), uma relação instrumental, recíproca, mas nem sempre equilibrada. No entanto, os atores, como são constrangidos a evoluir no sentido da organização, conseguem atingir os seus objetivos na medida em que os articulam com os constrangimentos estruturais que viabilizam os objetivos da organização. Por isso, a zona de incerteza (Crozier e Friedberg, 1990) que foi referida pode ser um recurso de poder fundamental (Morgan, 1986; Ferreira et al., 2003).

### **2.2.3. O vértice anárquico**

Segundo Friedberg (1995:57) foi James March que, em 1988, “salientou a ideia de que a história da teoria da decisão é a história de uma complexificação crescente de noções simples”. Tal complexificação é mais notória quando se analisa o problema da coerência e coesão das decisões com o comportamento dos atores organizacionais, ou quando se verifica a desarticulação entre as atividades das organizações educativas e a dimensão formal da certificação e das parcerias que lhes é imposta por forças e pressões externas (Weick, 1988 cit. Maroto, 2011).

Não sendo, tal como a burocracia, um modelo suficientemente completo para compreender o comportamento organizacional, a anarquia organizada rompe com outros modelos de interpretação do funcionamento organizacional (Costa, 2003) e permite, a par da perspectiva micropolítica, complementar e articular as dimensões formal e informal das organizações, revelando para além de uma visão que considera a

---

<sup>17</sup> Morgan (1986:158-185) apresenta exaustivamente as fontes de poder dentro das organizações que aqui apenas enumeramos: autoridade formal, controle sobre recursos escassos, uso da estrutura, regras e regulamentos organizacionais, controle do processo de tomada de decisão, controle do conhecimento e da informação, controle das fronteiras, habilidade para lidar com a incerteza, controle da tecnologia, alianças interpessoais, redes e controle da “organização informal”, simbolismo e gestão do sentido, género e gestão das relações entre géneros, fatores estruturais que definem o estágio da ação e o poder que já se tem.

“racionalidade, clareza e previsibilidade” das organizações e dos atores (Costa, 2003), a sua “ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza”. Esta “lente” interpretativa permite:

- destacar as “resistências à mudança” por parte do elemento humano que constitui as organizações e reconhecer que ele é o “grão de areia na máquina” (Friedberg, 1995);

- reconhecer que as pessoas atuam em condições de racionalidade limitada (March e Simon, 1967) e improvisacional (Hatch, 2002), que diminuem a previsibilidade e podem aumentar a probabilidade da ocorrência de conflitos;

- reconhecer que os mecanismos burocráticos produzem a ineficácia que pretendem evitar e, portanto, carecem de flexibilização (Crozier, 2000; Friedberg, 1995);

- entender que as estruturas das organizações se constroem no contínuo das interações entre os indivíduos que nelas se integram, ou seja, passam de variável exógena a variável endógena (Friedberg, 1995);

- reconhecer que o funcionamento organizacional está marcado pela complexidade, fragilidade, problematicidade e ambiguidade (March e Olsen, 1976; Hatch, 2002).

A ambiguidade, que se pode pensar em diferentes dimensões (March, 1993) aparece sobretudo quando se trata de compreender o significado das ações e decisões e a pertinência entre umas e outras.

Podem enumerar-se (Alaíz et al., 2003:26-27) uma série de características das organizações educativas que determinam a especificidade das mesmas e que permitem considerar tais características como potenciadoras das escolas como anarquias organizadas: o mesmo tipo de formação profissional e de estatuto entre os dirigentes e os professores; diferente perceção, valorização e avaliação dos objetivos organizacionais pelos diferentes atores educativos; uma estrutura interna debilmente articulada, marcada por “intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida” (Friedberg, 1995; Costa, 2003), dificultando o exercício hierárquico da autoridade e promovendo a troca de funções (Hatch, 2002); uma cultura escolar que reforça o sentimento e a prática do individualismo do corpo docente (Maroto, 2011).

Guerra (2002) apresenta-nos, também, outros aspetos que podem ajudar a pensar na hiper-complexidade da escola, quando ressalta que a escola é uma instituição de recrutamento forçado para os alunos, levando a que estes não queiram aprender o que se

quer ensinar e que existam graves problemas de desmotivação, desinteresse e indisciplina. A escola é também uma instituição heterónoma, sobre-regulamentada, funcionando apoiada em mitos (como a uniformidade e a igualdade de procedimentos) e produzindo a menorização, a infantilização e a desresponsabilização dos seus intervenientes. A escola é, ainda, objeto de uma série de pressões sociais, que geram uma série de contrastes e ambiguidades (seleção ou inclusão? competição ou cooperação? submissão ou liberdade?). E, neste caso, a própria complexidade da micropolítica interna revela que não há consensos, a não ser aparentemente, e que as tensões entre grupos, pessoas e ideias, levam a que não seja o diretor quem na verdade detém o poder, em certas circunstâncias.

A dimensão de análise relevante neste modelo interpretativo é a ambiguidade, que pode encontrar-se a diferentes níveis: justificação e fundamentação das intenções, propostas e projetos; poder de liderança pouco claro e respeitado; experiência pouco significativa num ambiente em constante mutação; distinção débil entre êxito e fracasso (Friedberg, 1995; Costa, 2003). Por estas características, é possível compreender que neste tipo específico organizacional, consensualidade e conflitualidade estão sempre presentes.

O facto de se entender a escola como anarquia não significa a total inexistência de ordem no seu funcionamento, mas sobretudo a perceção de uma redução do poder da estrutura funcional formal sobre o comportamento dos atores, considerando-se preponderante a “forma desordenada, imprevisível e improvisada” (Costa, 2003; Hatch, 2002) da tomada de decisões. Estas são vistas como resultando de um “amontoado de problemas, soluções e estratégias” (Costa, 2003).

Por isso, pode utilizar-se como metáfora deste modelo interpretativo, a metáfora do caixote do lixo (Friedberg, 1995). Nas organizações anárquicas, os atores possuem uma margem de liberdade para poder agir inclusive no sentido contrário ao dos objetivos organizacionais ou sem qualquer sentido pré-definido e planificado (Weick, 1976), resolvendo problemas avulso, cujas ações estão desarticuladas entre si, como de um “caixote do lixo” se tratasse (Mousselin, 1987 e 1989 cit. Friedberg, 1995). Por este motivo, há a considerar a fraca estruturação dos processos de decisão, com uma participação fluida por parte dos interessados e envolvidos, bem como o



desconhecimento<sup>18</sup> ou descontrola dos processos/metodologias/tecnologias que ligam *inputs* e *outputs*, levando a que os resultados sejam um meio pouco eficaz de avaliação do comportamento organizacional (Friedberg, 1995).

Estas características tornam relevantes as dificuldades inerentes à melhoria da qualidade da educação e dos processos organizacionais das escolas, em geral, já que se cruzam e interpenetram fatores de ordem formal, informal e simbólica nem sempre fáceis de identificar, conhecer e transformar. Assim, o Quadro 1 resume algumas das ideias destacadas nestes diferentes vértices:

Quadro 1 - *As Organizações Educativas em diferentes modelos*

Vértices	Racional	Político	Anárquico	Domínios
<b>Dimensões da vida organizacional</b>	- Estabelecimento de objetivos e metas formais;	- Quase inexistência de objetivos partilhados;	- Objetivos inconsistentes e mal definidos;	<b>OBJETIVOS</b>
	- Elaboração de instrumentos de gestão; - Estabelecimento formal das hierarquias, funções e privilégios; - Cumprimento de formalismos e legalidades; - Monitorização de resultados.	- Mobilização dos recursos em função dos interesses dos grupos dominantes; - Conflitos latentes e explícitos; - Competição e Individualismo.	- Inconsequência das ações institucionais; - Ritualismo vazio de sentido e de intencionalidade; - Participação fluida e parcial; - Propaganda e encenação sobrepõem-se à autenticidade;	<b>AÇÕES</b>
	- Burocracia - Controle formal e normativo	- Contradição entre os fins estabelecidos e os fins reais da organização	- Inconsistência institucional - Dificuldades de legitimação das práticas - Imagem de uma organização debilmente articulada	<b>RESULTADOS</b>
	- A escola como “máquina”	- A escola como “arena política”	- A escola como “caixote do lixo”	<b>IMAGENS METÁFORAS</b>

(Fonte: Ellström, 2007)

<sup>18</sup> “Desconhecimento” é uma das subcategorias da categoria Irrelevância e que afeta muitos dos membros da comunidade escolar relativamente à eficácia das medidas de melhoria e mesmo à ocorrência de atividades de avaliação externa e interna.

Todas as imagens aqui associadas à escola parecem explicar uma faceta do seu funcionamento interno e são, entre si, não opostas mas complementares.

### **2.3. As organizações educativas como sistemas**

Poder-se-iam apresentar diversas noções de sistema, mas utilizaremos aqui, a definição de Amitai Etzioni, citada por Giddens (2000:51): sistema corresponde a

“uma relação em que as mudanças operadas numa ou em várias das suas componentes desencadeiam mudanças noutras componentes, sendo que estas mudanças, por sua vez, produzem mudanças nas partes em que ocorrem as mudanças originais”.

Este conceito de sistema articula duas ideias só aparentemente contraditórias: a ideia de mudança e a ideia de retroação ou de recursividade. Tal interpretação permite-nos, desde logo, clarificar o conceito de sistema como dinamismo onde algumas relações e interações permanecem mais ou menos constantes, e por isso, pode auto-reproduzir-se, mas também onde podem ocorrer mudanças e essas mudanças podem ser tais que alteram o contexto das interações, o modo das mesmas e o seu significado tanto interno quanto externo.

O facto de existir a incerteza permite pensar o que pode ser a complexidade das relações sistémicas, sobretudo tratando-se de sistemas sociais. As organizações contemporâneas apresentam um conjunto de características que vieram aumentar a complexidade das suas relações. Segundo Clegg, Hardy e Nord (2010:43-44) elas possuem três diferenças em relação às organizações “modernas”, as quais determinam a sua classificação como “pós-modernas”: são organizações descentralizadas, funcionam em redes de comunicação intensa e a hierarquia encontra-se diluída, sendo um dentre diversos meios de controlar e coordenar as ações.

Conceber a escola como um sistema aberto (Costa, 2007; Murillo, P., 2008) orientado por fins, permite reconhecer as conexões entre as fronteiras estruturais da mesma e o ambiente e a lógica das suas relações internas e externas. Esta conceção apresenta entre os seus múltiplos construtos conceptuais a “dualidade de estados ou momentos traduzidos operativamente em dois tipos de variáveis (de nível e de fluxo), cujo funcionamento é alternativamente contínuo e descontínuo”, possibilitando a percepção da interdependência entre as decisões e concedendo um “papel privilegiado à

rede de informação”(Forrester, 1961 cit. Hidalgo, 1988:2285). Luhmann (2009:62) acentua esta ideia afirmando que os sistemas sociais e os sistemas psíquicos são “sistemas de sentido” e que, nesse caso, o intercâmbio existente entre este tipo de sistemas e o ambiente é constituído por informação, alargando-se também o leque de possíveis combinações, interações, interdependências e ações entre as componentes desses sistemas.

Tem, ainda, de salientar-se o facto de se entender, nesta teoria, que existe uma diferença no grau de complexidade do ambiente comparativamente ao sistema. Aliás, este é um ponto de partida fundamental para a exploração do próprio conceito de complexidade (Luhmann, 2009:178). O ambiente é mais complexo que o sistema e o sistema não tem capacidade para fazer corresponder ponto por ponto as suas respostas aos processos comunicativos vindos do ambiente. A diferença do grau de complexidade emerge se considerarmos como um sistema toda e qualquer realidade composta de dois ou mais elementos que estão organizados entre si, estabelecendo processos de relação recíproca. O ambiente é, assim, composto de uma multiplicidade de sistemas. Inerentes à constituição de qualquer sistema estão, deste modo, processos de: seleção; diferenciação e inter-relação ou organização entre as componentes do sistema (Serrano, 1988).

Do ponto de vista da seleção, os elementos que constituem um sistema podem ser de diferentes tipos:

- a) Obrigatórios – são aqueles cujo desaparecimento implica o desaparecimento do sistema, a sua transformação noutro sistema ou a incapacidade deste funcionar como tal;
- b) Opcionais – são aqueles cuja substituição por outro não impossibilita o funcionamento ou a subsistência do sistema;
- c) Incorporados – são aqueles que não sendo nem obrigatórios nem opcionais aparecem tão frequentemente no sistema que se lhes atribui erroneamente uma implicação na organização do mesmo (Serrano, 1988).

No caso da escola, enquanto sistema de subsistemas - sistema humano e sistema social, por exemplo (Aguerrondo e Xifra, 2002; Giaretta Durante e Barth Teixeira, 2008; Murillo,P., 2008), poderiam identificar-se como seus componentes obrigatórios os alunos, os professores, as regras de interação entre eles e a organização do

conhecimento<sup>19</sup>, pois a existência destes quatro elementos é a condição mínima necessária para que haja a função social de ensino-aprendizagem (Hopkins, Ainscow e West, 1994, cit. Murillo, P., 2008:16). As componentes opcionais serão todas aquelas que anexando-se ao funcionamento da escola possibilitam ou facilitam a tarefa social que a escola desempenha: os assistentes técnicos e operacionais, o edifício escolar, os serviços sociais que a escola presta, as parcerias que estabelece com a comunidade, as atividades extra-curriculares, entre outros. Elementos incorporados são, por exemplo, os instrumentos reguladores de origem exógena, como é o caso da legislação publicada pelo Ministério da Educação<sup>20</sup> que visa controlar e regulamentar todos os procedimentos internos que, de algum modo, possuem uma visibilidade social (processos de avaliação e de certificação, por exemplo).

Aspeto fundamental para a existência do sistema é a diferenciação (Lawrence e Lorsch, 1967) interna dos seus elementos. Essa diferenciação determina as funções organizacionais das diversas componentes e garante a sobrevivência do sistema. Os processos de diferenciação podem ser:

- a) Estruturais – se a configuração das inter-relações no sistema se apoia em posições relativas dos seus elementos;
- b) Funcionais – se a configuração das inter-relações no sistema se apoia na atribuição de funções relativas dos seus elementos (Serrano, 1988).

---

<sup>19</sup> Preferimos a expressão “organização do conhecimento” a “currículo” por ser um conceito mais amplo e porque mesmo a existência de um currículo nacional definido pelas políticas educativas não impede que ele seja modificado, não só com o tempo, mas na sua concretização diária em sala de aula. O que é essencial existir é uma certa visão do conhecimento que o professor possui e que desenvolve na sua interação com os alunos. Isso aplica-se mesmo quando para cada disciplina estão aprovados programas e existem manuais

<sup>20</sup> Embora a legislação possa ter influência no ambiente e nos procedimentos formais da escola, consideramos que ela não é um elemento essencial à escola: em primeiro lugar, porque os membros da escola são capazes e possuem o seu próprio sistema de regras, de que é exemplo o Regulamento Interno, que possibilita o funcionamento da organização; em segundo lugar, porque a quantidade de mudanças normativas dos últimos anos, que alterou inclusive a estrutura das relações de poder internas à escola, levou a adaptações da escola, mas não ao seu desaparecimento. Deste modo, a inexistência de normativos emanados do Ministério da Educação não é essencial à existência ou até ao funcionamento da escola. Os normativos mudam, a escola permanece ainda que no seio da mudança. Sendo a escola institucionalmente mais durável que os próprios normativos, os normativos são elementos perfeitamente descartáveis e que vão ser sempre interpretados como algo exógeno e simultaneamente não essencial.

Como na escola, dentro do subsistema dos professores, as posições variam de acordo com as funções, poder-se-á afirmar que a diferenciação neste subsistema é mais funcional que estrutural. E isto flexibiliza tanto as relações como as fronteiras.

No que concerne às inter-relações entre os diferentes elementos do sistema, pode considerar-se o maior ou menor grau de dependência. Existem dependências de três tipos:

a) Solidárias – Quando a mudança de uma componente é antecedida, acompanhada ou sucedida pela mudança de outra ou outras e vice-versa;

b) Causais – Quando a mudança de uma componente condiciona a mudança de outra ou outras, mas a inversa não se verifica;

c) Específicas – Quando a mudança de uma componente significa que algumas vezes mudam outra ou outras componentes, mas não necessariamente e vice-versa (Serrano, 1988).

A escola é um sistema aberto (*input* de recursos e *output* de resultados e retroação), que estabelece interdependências (Pfeffer e Salancik, 2003) não só entre as suas componentes internas mas também com outros subsistemas sociais, importando daí a energia, a informação e as matérias-primas em forma de *inputs*, processando essa informação e as matérias-primas, exportando bens e serviços na forma de *outputs*. No entanto, estes *outputs* não se produzem de forma mecânica, mas mediatizados por processos de interpretação dando origem a *feedbacks* negativos (que visam reduzir o distanciamento entre o sistema e o meio) e *feedbacks* positivos (que visam aumentar a distância entre o sistema e o meio)<sup>21</sup>. Mas, enquanto sistema social, é também um sistema fechado, ou seja, opera transformações estruturais a partir de processos interpretativos gerados no seu interior, garantindo, deste modo, a sua diferença face ao ambiente externo. Para Bustamante e Opazo (2004) a complexidade própria da organização é gerada exatamente no momento em que o sistema interno dessa organização procura reduzir a complexidade<sup>22</sup> do ambiente em que se insere, porque tal redução implica uma série de processos interpretativos. Assim se passa do caos / entropia à ordem / organização no interior do sistema.

---

<sup>21</sup> Cf. Luhmann, 2009:68-72

<sup>22</sup> Reduzir a complexidade significa definir os limites de sentido da organização.

Segundo Luhmann (1989, cit. Crubellate, 2007), é a natureza autopoietica dos sistemas (Maturana, 1999) (auto-constitutiva para Cohn, 1998 cit. Crubellate, 2007; ou auto-organizativa para Morin, 2008; Serva, 1992) que faz deles sistemas estruturalmente abertos e operacionalmente fechados (Crubellate, 2007). Isto significa que a escola, enquanto sistema autopoietico, tem poder para se auto-constituir, apresenta como sua característica central a capacidade de “processamento de significados e da sua comunicação” e é mediante esta capacidade que ela se reproduz e reconstrói, enquanto instituição, influenciando também o ambiente social no qual se insere.

Existe nesta relação entre a escola e o meio uma dupla contingência (Luhmann, 2009; Corsi et al., 1996; Crubellate, 2007). Isto quer dizer, por um lado, que o ambiente externo só afeta a escola se os dinamismos gerados pelas estruturas periféricas forem capazes de se tornar em informação, isto é, “produto da interpretação sistêmica” (Crubellate, 2007: 210). Por outro lado, quer também dizer que o ambiente só se afirma perante um sistema na medida em que é seletivamente percebido e interpretado por este e esse processo de interpretação é fechado. A esse processo se denomina “redução de complexidade”<sup>23</sup>. É um processo estratégico que visa poupança de energia e focagem diferenciada entre as funções principais de um sistema e as suas funções acessórias ou menos importantes. Nessa medida, o ambiente também depende do sistema. Assim, a escola na sua relação com o ambiente subsiste num determinado contexto de interações e interdependências através de processos de significação da informação externa que são internamente produzidos. São estes processos interpretativos que determinam as decisões estratégicas (Oliver, 1991; Crubellate et al., 2004) e as táticas individuais e institucionais face à evolução do macrosistema<sup>24</sup> cultural-tecnológico-social. Nesta relação as oportunidades, revelam-se cada vez mais dinâmicas, diversificadas e turbulentas.

---

<sup>23</sup> A Categoria “Irrelevância” nas duas primeiras questões de investigação sobre o impacto da avaliação externa e interna, respetivamente, apresenta diferentes modos de redução da complexidade.

<sup>24</sup> Bronfenbrenner (1987) atribui uma importância fulcral ao ambiente no desenvolvimento humano e considera que o macro-sistema é uma espécie de padrão comum a uma determinada cultura ou subcultura que induz homogeneidade de comportamentos e de expectativas em situações consideradas fundamentais como é o caso do desempenho de papéis em ambientes específicos. Aqui utilizamos o conceito com o sentido de “pano de fundo” no qual se desenrolam as interações entre os diferentes sistemas sociais e que se constitui pela Cultura partilhada (valores, significados mais ou menos estáveis), mas também pelas dinâmicas sociais (mudanças institucionais, políticas, económicas...) e pela evolução e revolução tecnológica com todas as suas implicações.

Parece, assim, existir uma lógica complexa (Morin, 2008; Baranger, s.d.), interna aos sistemas humanos, através da qual estes conseguem articular o propósito e o despropósito de modo a incorporar as pressões do contexto envolvente sem se diluírem no mesmo e, portanto, sem que a turbulência externa provoque grandes alterações na organização interna do sistema.

A escola pode ser entendida a partir desta descrição funcional dos sistemas sociais (Corsi et al., 1996). Por um lado, resiste operando uma “redução da complexidade”<sup>25</sup> relativamente às pressões do meio externo e do meio interno e, por outro, não se fecha sobre si mesma, procurando adaptar-se, mudar, inovar para não se tornar refém das contingências próprias e do meio (Ferreira et al., 2003:79). Deste modo, interessa à compreensão mais profunda da escola concebê-la como “organização em ação” (Lima, 2008), como um sistema que constantemente se constrói e reconstrói, numa relação simultaneamente contínua e descontínua, quer com a sua entropia (Taylor, 1981) interna, quer com as incertezas e perturbações do ambiente externo (Prigogine, 1996). As escolas diferenciam-se de outros sistemas devido a três características (Luhmann, 2009):

- a inexistência de redes e fluxos de comunicação eficazes;
- a seletividade da comunicação que leva a processos interpretativos diferenciados entre os diferentes atores, dificultando uma resposta articulada às pressões do meio;
- o rompimento das interdependências, gerado pela seletividade da comunicação, que apenas possibilita uma “construção limitada de racionalidade” (Luhmann, 2009:182; Freidberg, 1995) nos processos de decisão, já que se torna impossível articular estrategicamente todos os imprevistos e incertezas.

Estas características mostram que, no caso das escolas, a análise do comportamento da pessoa não pode ser reduzida à sua configuração social (classe social, idade, género, grupo étnico...), mas tem de ser também perspectivada na sua dimensão individual (Chanlat, 1994).

---

<sup>25</sup> Na nossa investigação estes processos estão patentes especialmente na categoria de Irrelevância e suas subcategorias, nomeadamente, a discordância, o esquecimento, a despreocupação, o desinteresse, entre outras.

Olhando para a escola, temos alguma dificuldade em encontrar componentes solidárias. Isso permite a maior adaptação às mudanças e ao mesmo tempo explica as múltiplas desarticulações internas. Pode, a título de exemplo, assinalar-se que a mudança de diretor é solidária com a mudança das relações de poder dentro e fora da escola (Ruíz, 1997); é causal em relação às opções estratégicas da escola (Ruíz, 1997) e específica em relação ao comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Encontramos mais facilmente componentes causais, nomeadamente aquelas que relacionam diretamente a existência ou não de recursos financeiros com a realização de projetos e de atividades. Existe, por seu lado, uma diversidade de dependências específicas. Por exemplo, na relação professor-turma, a mudança do comportamento do professor não tem de implicar necessariamente alterações do comportamento da turma, do mesmo modo que as alterações de comportamentos da turma não implicam necessariamente alterações do comportamento do professor. E neste contexto, em que o grau de dependência entre as componentes parece ser relativamente ténue, se apoia o grau de liberdade que marca o comportamento dos atores dentro do sistema. Aliás, a teoria afirma que um sistema é tanto mais constricto quanto mais solidárias são as interdependências entre as suas componentes. Um sistema marcado principalmente por dependências específicas é menos constricto e, portanto, menos previsível (Serrano, 1988) ao mesmo tempo que é mais flexível. A escola é, portanto, um sistema de interrelações sobretudo específicas, em que a mudança numa componente não significa a necessidade de mudança noutra componente do sistema. No entanto, se o desejável é que a escola se constitua como um sistema capaz de aprender, adaptar-se e melhorar continuamente é imperativo assegurar mudanças no âmbito das suas componentes obrigatórias, que irão influenciar o tipo de relações que se estabelecem tanto interna como externamente (expectativas sociais, necessidades do contexto, recursos mobilizáveis e políticas educativas) (Figura 2).



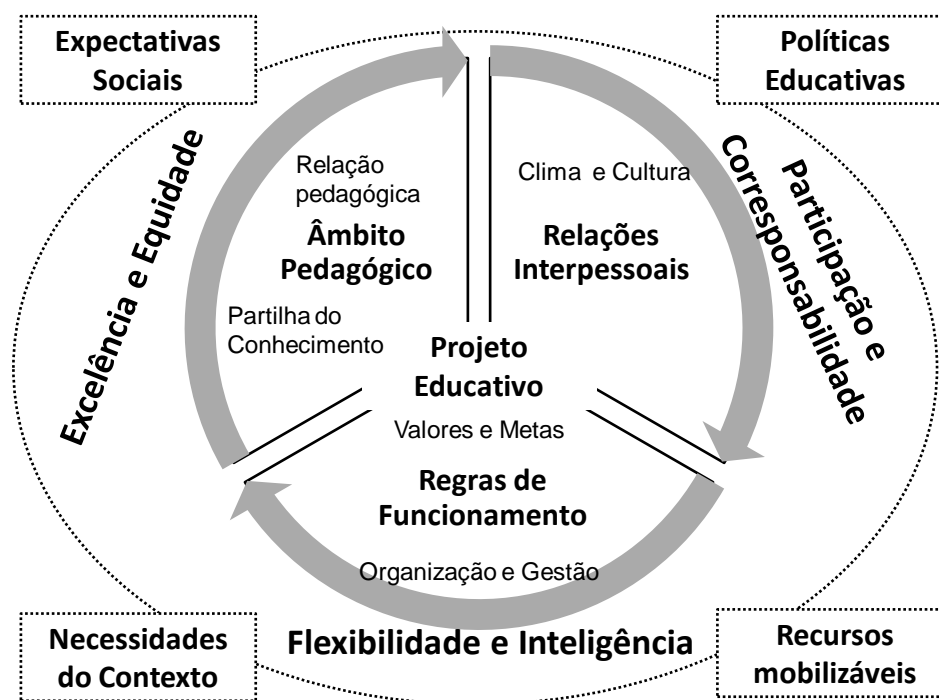


Figura 2 – A escola como sistema capaz de melhoria (Fonte: Autoria própria)

Tendo em conta as três dimensões fundamentais do sistema “escola” (alunos-professores-regras-conhecimento; diferenciação estrutural-funcional; interrelações específicas) e ainda a descentralização das organizações pós-modernas (Clegg, Hardy e Nord, 2010), as condições de melhoria da qualidade dentro do sistema implicam o âmbito pedagógico (metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação excelentes<sup>26</sup> e equitativas, experienciáveis na relação pedagógica e na partilha do conhecimento ), o âmbito das relações interpessoais e partilha de poder (em que o clima a cultura de trabalho garantem a participação e promovem a corresponsabilidade de todos e cada um) e o âmbito das regras de funcionamento (que se organizam e gerem a escola de modo a articular a flexibilidade com a inteligência<sup>27</sup> na resolução de problemas).

<sup>26</sup> Utilizamos aqui o termo “excelência” com o sentido geral de “mestria”, fazer o que é socialmente esperado com a máxima perfeição que for possível. O que está em causa é o valor “excelência” associado ao princípio kantiano da perfeitibilidade humana.

<sup>27</sup> O termo “inteligência” é utilizado no sentido de capacidade de resolução dos problemas quotidianos equacionando o maior número possível de variáveis conhecidas num determinado contexto / circunstância / ecossistema.

As condições de melhoria do funcionamento escolar carecem de fundamento e articulação axiológica e ética, base do Projeto Educativo. Esta conceção de articulação não elimina a entropia, mas em conformidade com a ideia de Prigogine (1992), defende que o caos pode produzir a ordem e que mesmo a entropia pode ser nula, não por deixar de existir mas porque os sistemas também tendem a buscar o equilíbrio (Prigogine, 1992). O equilíbrio, nos sistemas sociais está amplamente dependente dos seus processos de significação (Luhmann, 2009), razão pela qual um Projeto Educativo assumido como orientação valorativa do agir na escola pode marcar a diferença total face ao sem sentido que constantemente ameaça a vida da escola, enquanto sistema aberto e suscetível.

## **2.4. A escola como instituição**

A teoria neo-institucional possibilita a compreensão das desarticulações presentes no funcionamento da escola a partir da determinação do seu sentido. Permite ainda, a consideração da ação dos indivíduos sob duas linhas interpretativas: a da ação individual, onde o indivíduo é visto a partir dos seus interesses e motivações pessoais, procurando adaptar-se num mundo em constante mudança; e a da agência (ação do ator social), onde o indivíduo é pensado, do ponto de vista da sua possibilidade de transformação, de “monitorização reflexiva da ação” (Giddens, 2003), como ator ao qual são atribuídos um conjunto de papéis que visam a organização e coesão de sentido da vida social.

Não existe uma teoria neo-institucional, mas abordagens diferenciadas dentro desta corrente que valoriza o papel das instituições e dos processos de institucionalização na vida social. Bruno Théret (2003:226) defende que as escolas neo-institucionais se distinguem a partir de duas grandes oposições:

- Quanto à génese das instituições: as que atribuem mais peso aos conflitos de interesses e de poder e as que atribuem preponderância à coordenação entre os indivíduos;

- Quanto aos aspetos que podem influenciar o comportamento institucional e dos atores: as que valorizam mais a racionalidade instrumental e aquelas que sublinham as representações e a cultura.

#### **2.4.1. O conceito de instituição**

As organizações são os sistemas sociais “mais formalizados da sociedade” e, por isso, são também sistemas de “significativas condutas institucionalizadas” (Motta, 1979:11). Ao perspetivar a escola como instituição dá-se relevo a todos os aspetos que no funcionamento organizacional constituem indicadores do esforço de identidade, sobrevivência e legitimação das organizações.

Segundo Peters (2000) não é possível encontrar uma definição unívoca de instituição, pois se percebe que cada abordagem teórica encontra a sua própria definição de instituição, procurando explicar a sua génese e função, o papel dos atores, o significado e resultado do seu comportamento em função do enfoque que privilegia. Como refere Lourau (1993:11) “a instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo”. Finalmente, as instituições entre si apresentam também diferentes níveis de institucionalização.

O termo “instituição” parece ter aparecido pela primeira vez no Direito Romano, associada à fundação de entes coletivos ou associação de pessoas e de bens, normas e relações jurídicas, racionalmente agrupadas na mente com a forma de grandes sistemas ou ideias<sup>28</sup>. No entanto, à medida que se desenvolveram as ciências sociais, tomou outros sentidos, de acordo com a própria evolução dessas ciências. Poder-se-ia identificar duas grandes etapas na construção do conceito, que não obstante continua a ser para os cientistas sociais uma “ilha utópica”, mais aproximado do “desejo” que da realidade (Félez, 2009): uma etapa da conceção de instituição como resultado do processo social e outra etapa que concebe a instituição como mecanismo de controle (Motta, 1979). A primeira etapa levou a conceber as instituições sociais como resultado inevitável, necessário e válido da própria construção e evolução social (Berger e Luckmann, 2004; Félez, 2009). Neste caso, possibilitou a justificação e imposição do

---

<sup>28</sup> Cf. Infopédia

poder instituído, funcionando como ideologia, como processo de simbolização. A segunda etapa, resulta da generalização abusiva do conceito e emerge do questionamento dessa generalização. Apresenta as instituições como instrumentos à disposição da sociedade para “criar formas de poder localizado” (Félez, 2009). Neste caso, as instituições são vistas não como realidades apenas simbólicas, mas como realidades materiais visíveis ao serviço do poder dominante, e podem dividir-se em instituições abertas e instituições fechadas ou totais<sup>29</sup>(Goffman, 1974). Deste modo, quer num conceito, quer noutro, as ideias de inalterabilidade e de perpetuação estão presentes.

Olivier Reboul (2000:25-26) refere as características que permitem identificar a escola como instituição:

- Autonomia relativa (que pode variar de acordo com o tipo de organização na qual se expressa, com a relação das instituições na sociedade e a função social que exerce);
- Estabilidade (preexiste aos seus membros e subsiste depois deles);
- Constrangimento (exerce uma autoridade sobre os seus membros e limita a sua liberdade);
- Submissão a regras (que definem e legitimam o constrangimento).

Assim, a escola, enquanto instituição é “uma realidade social, relativamente autónoma, estável ou regular, constrangedora segundo regras, e que se especifica pela sua função social” (Reboul, 2000:26).

Similar desta definição e ainda mais completa e complexa é a definição avançada por March e Olsen (2005:4) :

“uma instituição é uma coleção relativamente resistente de regras e práticas organizadas, embebidas em estruturas de significado e de recursos que são relativamente invariantes em face da rotatividade dos indivíduos e relativamente resilientes às preferências idiossincráticas e expectativas dos mesmos bem como à mudança das circunstâncias externas”.

Esta definição ressalta o aspeto ritual e tendencialmente invariante, permanente e estável das estruturas institucionalizadas que se reflete no comportamento das pessoas nas organizações: é um comportamento definido por regras e procedimentos pré-

---

<sup>29</sup> Instituição aberta – ex: escola; Instituição fechada ou total – ex: lares para doentes mentais profundos.

definidos, apoiado em estruturas de significado e de recursos, também elas relativamente invariantes e quase indiferentes às mudanças dos indivíduos e das circunstâncias. Deste modo, o conceito destaca a prevalência e a resistência num ambiente de mudança.

No entanto, a estabilidade apresenta-se mais enquanto ideal e desejo do que enquanto realidade experienciável, pois

“sabemos hoje que o conhecimento e a informação que o homem pode gerir são incompletos. E mais, a informação encontra-se enviesada ou assimetricamente distribuída a favor de uns e contra outros. Ainda que o ser humano tivesse acesso à informação completa, não teria seguramente capacidade para geri-la devido à sua superabundância e ao facto de que nem toda é relevante” (Miró Rocalano, 2003:1).

Deste modo, a incompletude dos conhecimentos à disposição dos atores institucionais, a impossibilidade de estes acederem à totalidade da informação ou à totalidade da informação relevante, associada à complexificação funcional que vieram trazer as novas tecnologias, fez ampliar o campo da incerteza (Prigogine, 1996) organizacional a ponto de se poder concluir que o ótimo é inimigo do bom. Tal situação leva-nos a perceber que a inércia (Hannan e Freeman, 1984) institucional, vista habitualmente como um obstáculo à melhoria organizacional, pode, afinal, ser, muitas vezes, a única resposta viável dos indivíduos e grupos dentro das organizações ao excesso de pressões vindas do meio ambiente.

Considerar a escola como instituição permite-nos associar às dinâmicas organizacionais não apenas o seu significado racional e formal mas também o seu significado informal e simbólico, onde podemos encontrar-nos com “expectativas de comportamento, sistemas de gratificação, mecanismos de articulação social, sentidos, identidades, (...)” (Martínez Nogueira, 2000:12).

Na perspectiva de Bourdieu (2007:130) ela é uma instância de reprodução da cultura dominante, que se inscreve no “mercado dos bens simbólicos” permitindo quer a reprodução, quer a alteração dos significados. Mas como é uma instância de “conservação cultural”, as mudanças que aí ocorrem são muito lentas, existindo um desfasamento entre a evolução da produção erudita e a do sistema de ensino. Este último, pelo seu papel de depositário e guardião da legitimidade cultural assume em simultâneo o papel de depositário e guardião da diferenciação social. Legitima a diferenciação social, preservando assim, os privilégios das elites dominantes (Thornton e Ocasio, 2008). Por isso, a escola se caracteriza pela inércia (Hannan e Freeman, 1984;

Bourdieu, 2007; Maroto, 2011), sendo, assim, o lugar onde a violência simbólica se exprime na “violência auto-destrutiva do discurso (...) fadado à irreabilidade” e onde os conflitos entre as “frações das classes dominantes” são “sublimados pela rotina e pela ritualização” (Bourdieu, 2007:131). Sendo assim, a escola é um lugar onde a mudança só acontece quando a dimensão contratual (Rocha, 2005), inerente aos procedimentos de “consenso contingente” (Levi, 1991, cit. Rocha, 2005:22), pelo qual os diversos atores se determinam a obedecer às regras institucionais, deixa de oferecer benefícios significativos àqueles que suportam as estruturas de poder, o *statu quo* (Thornton e Ocasio, 2008).

Simultaneamente, numa sociedade turbulenta, onde “a política não se encontra nunca num estado de equilíbrio” (Buchanan, 1999:2), o avanço das novas tecnologias da informação põe em causa este poder “conservador” da escola, enquanto instituição social global, operando silenciosamente um processo de desconstrução da legitimação social instalada. As escolas concretas são lugares reais onde se operam os conflitos entre a necessidade da mudança e a necessidade de conservação, entre o esforço de controle externo, em si mesmo contraditório, porque também ele refém destes mesmos conflitos, e o esforço de manutenção de estabilidade interna das funções individuais e grupais das pessoas que nelas trabalham. São, também, depositárias dessa crise de legitimação social que afeta toda a sociedade, afetando a escola, enquanto instituição social global. Deste modo, os processos de institucionalização são constantemente reativados e reconstruídos com a finalidade de permitir a manutenção dos significados socialmente construídos mesmo num contexto de mudança.

#### **2.4.2. Os processos da institucionalização**

A escola é uma instituição formal, isto é, pertence àquele

“subconjunto particular de instituições caracterizadas por arranjos formais de agregação de indivíduos e de regulação comportamental, os quais, mediante o uso de regras explícitas e de processos decisórios, são implementados por um ator ou um conjunto de atores formalmente reconhecidos como portadores deste poder” (Levi, 1991:82, cit. Rocha, 2005:21).

Sendo assim, pelo menos até certo ponto, as expectativas de comportamento dentro da organização escolar são relativamente claras, quer porque os comportamentos ordinários se encontram formalizados no Regulamento Interno, quer porque se estabelecem entre os diferentes atores também alguns consensos informais, formados de percepções comuns que constituem a identidade coletiva (Thornton e Ocasio, 2008)<sup>30</sup> e acabam por influenciar a cultura organizacional<sup>31</sup>.

Vista a instituição como conjunto dos hábitos mentais sob orientação dos quais as pessoas vivem (Veblen, 1965, cit. Silva, 2010) ou como o “lugar onde se opera a reprodução das relações sociais dominantes” (Bernard, s.d., cit. Félez, 2009), levanta-se a questão das relações entre o poder das classes dominantes e a legitimação das instituições existentes e do seu processo de formação – a institucionalização. Pode considerar-se como “institucionalização” o processo social no qual decorre o estabelecimento de um conjunto de valores, normas e entidades que os representam como realidades objetivas, naturais e permanentes dentro de uma sociedade.

Lourau (1993:12) apresenta a institucionalização como “ o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução”, o que nos permite integrar nesse processo os outros dois a que nos referimos (a desinstitucionalização e a re-institucionalização).

As instituições apresentam diferentes níveis de institucionalização. Samuel Huntington (1968) estabelece quatro dicotomias que permitem avaliar o nível de institucionalização das instituições: adaptabilidade-rigidez, complexidade-simplicidade, autonomia-subordinação e coerência-desarticulação. Cada uma dessas dicotomias pode ser entendida do seguinte modo:

- adaptabilidade/rigidez: quanto mais adaptável é uma organização, mais altamente institucionalizada está. A adaptabilidade é aprendida em função da idade e das mudanças ambientais. É a capacidade que tem a organização de se adaptar e moldar

---

<sup>30</sup> Thornton e Ocasio definem a identidade coletiva como “ uma conexão cognitiva, normativa e emocional experienciada pelos membros de um grupo social acerca do estatuto comum percebido juntamente com os outros membros do grupo social”. Por isso, “ as identidades coletivas emergem das interações e comunicações entre os membros de um grupo social” (2008:111).

<sup>31</sup> Cultura organizacional pode ser definida como o “conjunto de valores compartilhados pelos membros de uma organização que representam o padrão de comportamento desses membros” (Pettegrew, Kotter, Heskett, O’Reilly, Chatman, Caldwell et al., cit. Russo, 2010:11).

ao ambiente. Refere-se ao facto de a organização, enquanto sistema aberto, continuar a ser capaz de importar os recursos de que necessita apesar de mudanças relevantes que possam ocorrer no meio ambiente.

- complexidade/simplicidade: quanto mais complexa é uma organização tanto mais institucionalizada ela é. A complexidade é sobretudo estrutural. Ela supõe a multiplicação de subunidades organizacionais, quer hierárquica, quer funcionalmente, e a diferenciação de cada tipo de subunidade. Só assim a organização pode dar resposta aos desafios do meio ambiente e atingir todos os seus objetivos<sup>32</sup>.

- autonomia/subordinação: define a capacidade que têm as organizações de tomar as suas decisões e implementar os seus próprios procedimentos com uma integridade que as protege da vulnerabilidade face às influências externas.

- coerência/desarticulação: quanto mais unificadas e coerentes são as organizações, mais institucionalizadas são. A coerência está associada ao consenso a propósito das determinações funcionais e procedimentais da organização, unindo as forças internas em torno de um propósito comum. Unida à autonomia permite desenvolver o espírito e o estilo que são as marcas distintivas da instituição e prevenir contra a intrusão de forças externas disruptivas.

No entanto, as escolas sendo organizações complexas e adaptáveis, possuem uma autonomia relativa e uma significativa desarticulação, o que aumenta o seu grau de complexidade e de incompreensibilidade como objeto de estudo. No seu espaço relacional e de interações têm lugar a imprevisibilidade e a irreversibilidade (Prigogine, 2002). Estes dados permitem-nos conceber que as respostas humanas aos problemas quotidianos são em simultâneo, “ricamente padronizadas” e flexíveis (Stephen e Dixon, 2009).

Segundo Berger e Luckmann (2004), as origens da institucionalização encontram-se no hábito, que constitui padrões e rotinas, tendo como primeira consequência a economia de esforço, porque permite a tipificação, previsibilidade e antecipação das ações coletivas e individuais. Assim, as ações institucionais diferem essencialmente das ações individuais pela sua origem “externa” (Parsons, 1998). Para

---

<sup>32</sup> No nosso estudo verificámos que a escola C, tendo diferenciado, em termos formativos, a sua equipa de autoavaliação não só deu maior coerência e congruência aos procedimentos de autoavaliação como conseguiu conduzir o processo um pouco mais longe do que as escolas onde as equipas tinham apenas um elemento (escola B) ou nenhum elemento (escola A) com formação específica. O mesmo se verificou para os restantes itens enunciados.



estes autores, as tipificações das ações são construídas ao longo de uma história partilhada e possuem um carácter normativo e controlador das interações sociais, o qual pode consolidar-se ainda mais com a própria historicidade. Mas é, também, pelo facto de as ações institucionais terem essa origem normativa produzida coletivamente que as instituições diferem umas das outras (Parsons, 1998).

Pela interiorização subjetiva das normas, as instituições passam a ser vistas como realidades objetivas, naturais e permanentes, ainda que saibamos que a sua origem é social, impondo-se independentemente de os indivíduos compreenderem ou não a sua finalidade e modo de funcionamento. Por isso, pode concluir-se que sendo a “sociedade um produto humano” que se constitui como “realidade objetiva” que padroniza a vida humana, o homem que produz a sociedade é também produzido por ela (Berger e Luckmann, 2004).

O processo de objetivação<sup>33</sup> das instituições é possibilitado pela transmissão histórica (tradição) de um conjunto de explicações e justificações (linguagem). Isto faz com que o processo de objetivação seja em simultâneo um processo de legitimação (Meyer e Rowan, 1999). Na interação social este processo de legitimação opera-se na medida em que as interpretações cognitivas e normativas fornecem uma interpretação autorizada, socialmente validada, legitimada, da realidade (Bourdieu, 1997; 2005; Berger e Luckmann, 2004). A legitimação pode ser entendida como objetivação de segunda ordem, pois a sua função consiste em tornar objetivamente acessíveis e subjetivamente plausíveis as objetivações já institucionalizadas (de primeira ordem). Outra função da legitimação é, ainda, atribuir “validade cognitiva aos significados objetivados” e “justificar a ordem institucional dando dignidade normativa aos seus imperativos práticos” (Berger e Luckmann, 2004:102).

Berger e Luckmann (2004) consideram que o processo de legitimação se pode diferenciar em quatro níveis: legitimação incipiente; legitimação pragmática; legitimação referencial e legitimação simbólica (Quadro 2).

---

<sup>33</sup> E consequente reificação da realidade institucional, que assim passará a ser vista como fatalidade independente do mundo, da inteligência e da vontade humanos (Berger e Luckmann, 2004).

Quadro 2 - *Níveis de Legitimação*

Níveis	Características
<b>Legitimação Incipiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nível pré-teórico;</li> <li>- alicerce do conhecimento auto-evidente</li> <li>- presente logo que há transmissão do primeiro sistema de objetivações linguísticas da experiência humana (palavras e seu significado)</li> </ul>
<b>Legitimação Pragmática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nível teórico</li> <li>- proposições teóricas em forma rudimentar</li> <li>- os esquemas explicativos referem-se diretamente a ações concretas (provérbios, lendas, histórias)</li> </ul>
<b>Legitimação Referencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nível da “teoria pura”</li> <li>- Contém teorias explícitas que legitimam um setor institucional em termos de um corpo diferenciado de conhecimentos</li> <li>- alto grau de integração de áreas particulares de significado e de processos separados de conduta institucionalizada</li> </ul>
<b>Legitimação Simbólica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nível dos universos simbólicos (corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significados e abrangem a ordem institucional numa totalidade)</li> <li>- <i>todos</i> os setores da ordem institucional se acham integrados num quadro de referência englobante, que atribui sentido a toda a experiência humana</li> </ul>

(Fonte: Berger e Luckmann, 2004)

O último nível é aquele que permite a indivíduos e organizações construir uma imagem relativamente estável da sua identidade, isto é, que assegura aos indivíduos que a sua identidade é cognoscível e reconhecível pelos outros indivíduos significativos.

Mas, ao mesmo tempo que o universo simbólico funciona como uma cúpula de segurança para a ordem institucional, o processo de legitimação é de tal forma complexo que produz um fenómeno que René Lourau (1972, cit. Félez, 2009:1561) chamou de “efeito Weber”: Quanto mais institucionalizada, racionalizada, esteja uma instituição “tanto mais opaca e incognoscível ela se converte para os indivíduos que a compõem”. E este é um dos paradoxos do processo de institucionalização: a lógica institucionalizante (que preside à legitimação da instituição e da ordem institucional) sobrepõe-se à lógica racional enquanto tal (Berger e Luckmann, 2004). Esta característica paradoxal é que leva os indivíduos a integrar no seu discurso pessoal os elementos próprios dessa ordem externa, vista como natural e interna, de modo a identificar-se<sup>34</sup> com a instituição ainda que desconheçam o seu funcionamento (Félez, 2009). Esta identificação, que se instaura como um modo de conhecimento pré-teórico, fornece a “estrutura do cognoscível” (Berger e Luckmann, 2004), enquadrando, portanto, uma visão do mundo. Nesse sentido, pode falar-se de processos de integração, quando as pessoas partilham e articulam os significados que são atribuídos às ações individuais num sentido coletivo comum (Berger e Luckmann, 2004) ou de

<sup>34</sup> Isto é, pensam a instituição inserida numa relação de pertença mútua.

desintegração, quando se opera uma desconstrução desse sentido comum. O sentido partilhado só pode ser construído pela linguagem pois é ela que permite a objetivação da experiência e a sua transformação em objeto de conhecimento. Pode considerar-se a linguagem como “repositório de um grande agregado de sedimentações coletivas” (Berger e Luckmann, 2004:80). Paralelamente à linguagem e em articulação com ela, encontram-se os objetos simbólicos e as ações simbólicas (Berger e Luckmann, 2004) presentes nos rituais, cuja função é auxiliar a transmissão das legitimações, a sua afirmação pública, reavivando a memória e fomentando a mimesis dos gestos e do pensamento. Deste ponto de vista, sendo a escola um espaço privilegiado da linguagem e da norma, é também o lugar do símbolo e do rito, da encenação e da representação.

As reuniões do Conselho Pedagógico articulam nas escolas a mimesis dos gestos, dos pensamentos e dos seus significados simbólicos através de uma linguagem especializada e codificada, fundada na interpretação endógena dos normativos exógenos que povoam o aparato legal do funcionamento escolar<sup>35</sup>. E neste ritual se legitimam as decisões organizacionais por mais desarticuladas que possam efetivamente estar, quer entre si, quer relativamente ao Projeto Educativo da escola, quer em relação ao que é socialmente esperado.

Sendo um processo social, a institucionalização não é, portanto, um processo irreversível e, deste modo, pode dar-se, também, o processo da desinstitucionalização. E este tem início na crise das instituições, que pelo que fica dito, não é mais que o reflexo de uma crise mais ampla, a do Estado moderno (Domènech et al., 1999).

Este processo pode ocorrer quando:

- Há uma segmentação da ordem institucional;
- É reservado a um grupo reduzido de indivíduos o conhecimento específico de certos papéis;
- Existe um problema objetivo de integração dos sentidos/significações na totalidade da sociedade, gerando um problema de legitimação das ações individuais;

---

<sup>35</sup> Exemplo dessa codificação são as siglas continuamente incrementadas pelo surgimento de sempre mais um normativo que impõe às escolas uma série de formalizações e uniformizações acompanhadas de abreviaturas (PEE, PAA, PEI, etc...) completamente estranhas àqueles que pela primeira vez tentam integrar-se numa escola. Conhecer / dominar o sentido dessas abreviaturas e dos rituais a elas associados faz parte da iniciação e da integração dos novos membros da escola.

- Existem sub-universos sociais de significação separados do todo da sociedade;
- Aparece um universo simbólico alternativo (Berger e Luckmann, 2004).

A globalização, enquanto processo, pode hoje ser considerada como um fator desestabilizador das instituições, uma vez que “cada vez mais se torna evidente que os âmbitos de decisão adquirem uma dimensão global que transcende as soberanias locais dos estados nacionais” (Domènech et al., 1999:20).

A desinstitucionalização é um conceito que permite explicar a rutura dos consensos no contexto social relativamente ao sentido atribuído a determinados papéis, organizações e instituições. E por analogia com a desinstitucionalização das pessoas dos hospitais psiquiátricos, o processo de desinstitucionalização nas escolas pode definir-se como “despovoamento”, “desvio das admissões de novos membros” para outros serviços comunitários, “descentralização” das responsabilidades sobre os serviços prestados. (Domènech et al., 1999). De facto, com a globalização assistimos a uma progressiva formalização e uniformização das normas gerais de funcionamento das escolas acompanhada de uma cada vez maior descentralização das responsabilidades dos poderes centrais tanto para os poderes locais, como para as escolas individualmente consideradas. Ao mesmo tempo, as escolas perdem alunos e recursos, obrigando-as a um esforço maior de captação de alunos de outras localidades e de recursos financeiros em organizações parceiras da escola, que não o Ministério da Educação.

Segundo Oliver (1992), os antecedentes ligados à desinstitucionalização (políticos, sociais e funcionais) também explicam a relação entre a entropia (Taylor, 1981) e a inércia (Hannan e Freeman, 1984). A inércia articula-se com a entropia, na medida em que, enquanto a entropia (Taylor, 1981) se refere à erosão das instituições, a inércia (Hannan e Freeman, 1984) é a reação institucional de resistência a esse processo erosivo e de fragmentação. As pressões existentes podem ser de três tipos: políticas, institucionais e sociais, e podem exercer-se quer no nível organizacional, quer no nível ambiental (Quadro 3).

Quadro 3 - *Antecedentes do processo de desinstitucionalização*

Pressões / Nível de Análise	Políticas	Instrumentais	Sociais
<b>Organizacional</b>	Crises de desempenho e seu aumento	Alteração da utilidade económica	Aumento da fragmentação social
	Conflitos de interesses	Aumento da especialização técnica	Rutura da continuidade histórica
<b>Ambiental</b>	Aumento de pressões no sentido da inovação	Aumento da competição pelos recursos	Mudança dos valores ou regras institucionais
	Alteração das relações de dependência externa	Surgimento de dados ou acontecimentos inesperados	Aumento da desarticulação estrutural

(Fonte: Machado-da-Silva e Graeff, 2008)

Assiste-se, pelos indícios apontados no Quadro 3, claramente, a um momento histórico de desinstitucionalização das escolas, através de pressões políticas, instrumentais e sociais: desconstrói-se a credibilidade das escolas e dos professores expondo na praça pública as suas crises de desempenho, quer através dos *rankings*, quer através de eventos negativos (*bullying*, violência, falta de professores e de vigilantes, incumprimento de deveres profissionais e éticos...) divulgados na comunicação social, quer através das alterações e consequências associadas à avaliação de desempenho (tanto o profissional quanto o organizacional). Instalam-se profundos conflitos de interesse, abrindo brechas e cavando a rutura da continuidade do sentido histórico e social da escola e aumentando a conflitualidade social no que a ela diz respeito por parte dos seus parceiros mais diretos: pais/encarregados de educação<sup>36</sup> ou outras instituições locais que, vão conquistando um espaço no poder de decisão organizacional<sup>37</sup>, enquanto os grupos de professores se organizam através de estratégias defensivas, mais do que de inovação<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Ver Notas de Campo, Anexo XXII e Registo de Ocorrências nas Atas de CP (Anexo XII) as referências às intervenções dos Encarregados de Educação sobre os processos de avaliação.

<sup>37</sup> Ver entrevista E2A, sobre a influência dos poderes locais.

<sup>38</sup> No Conselho Pedagógico, a aprovação de critérios de avaliação comuns para os grupos disciplinares e departamentos indica um esforço de proteção contra futuros conflitos que ameacem descredibilizar as práticas letivas e avaliativas dos professores e da escola. É uma estratégia defensiva que aparece isomorficamente nas atas de Conselho Pedagógico de todas as escolas. É, no entanto, um ato de pseudotransparência na medida em que o que é comum é apenas o que é aprovado, pois as práticas continuam a ser individualistas e a interpretação desses critérios, bem como a sua concretização, deixa uma ampla margem de liberdade para a agência dos atores. Isto é, simultaneamente positivo e negativo.

A lógica do mercado global instalou a exigência da prestação de contas, tendo levado à redução significativa do investimento nas escolas com desempenhos menos bons<sup>39</sup> ou com localizações mais periféricas e menor número de alunos. Tal fenômeno aumentou o seu grau de dependência externa<sup>40</sup> (Scott, 2005). Os conflitos de interesses, tanto internos como externos, incrementaram a já existente competição entre os indivíduos, tendo em conta a conquista do prestígio institucional necessário à promoção na carreira, que levou à redução das ações cooperativas e, por isso, ao aumento da desarticulação interna, sendo evidente a mudança axiológica em curso, como forma de resposta estratégica e de resistência às pressões sofridas.

Entendendo, a desinstitucionalização como deslegitimação (Oliver, 1992), pode compreender-se o enorme esforço de resistência institucional das escolas no sentido de obter reconhecimento e legitimação social. Isso pode conduzir a dois comportamentos aparentemente antagônicos: manter os estranhos de fora e ao mesmo tempo exigir deles o reconhecimento da legitimidade desse procedimento (Berger e Luckmann, 2004). Deste modo, ao mesmo tempo que pré-define comportamentos humanos, a instituição beneficia, ainda, da criatividade humana empregue para a proteger no refazer e reconstruir contínuo dos processos de institucionalização, fenômeno que ocorre, também nas escolas.

#### **2.4.3. Comportamento institucional: a ação dramaturgica e a inércia estrutural**

As instituições, pela influência que exercem sobre as preferências individuais, são “fatores de constrangimento/restrrição e de moldagem/estruturação das ações”

---

Positivo porque um professor a quem cortam a possibilidade de ser criativo perde a possibilidade de ser um professor no sentido pleno do termo. Negativo porque não consegue prevenir nem a incompetência nem a arbitrariedade, de que muitas vezes os alunos se queixam (Cf. E7A).

<sup>39</sup> Cf. Despachos N° 5464/2011, de 30/03 e N° 5465/2011, de 30/03

<sup>40</sup> Comparativamente, a escola B é aquela que possui menor número de alunos das três escolas estudadas e também é aquela que mais dificuldade de financiamento apresenta. Compare-se o seu esforço na participação em projetos em parceria de modo a conseguir verbas e equipamentos para a escola, no registo de frequência dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico, Anexo XII.

estabelecendo “uma escala de racionalidade” (Peres, 2008) entre os cursos de reações possíveis. Para Scott (2004) os comportamentos, a organização do trabalho, tal como as instituições, sendo socialmente construídos, são moldados por processos culturais, sociais e políticos.

A ação das pessoas enquanto membros de uma instituição pauta-se, em primeiro lugar, pelo sistema de papéis, que são padrões da ação, do desempenho individual e coletivo e “representam a ordem institucional” (Berger e Luckmann, 2004:85), pondo em relevo o “universo macroscópico das significações” (Berger e Luckmann, 2004:89) na sua realização subjetiva. Vistas as organizações como “sistemas de papéis” (Katz e Kahn, 1970) é possível ressaltar a “natureza artificial das organizações humanas” e considerar a sua estrutura como consistindo em “atos ou eventos” (Katz e Kahn, 1970) em vez de uma qualquer componente imutável.

Neste caso, as pessoas não são apenas indivíduos, mas atores num cenário simbólico, cujo papel institucional<sup>41</sup> se encontra definido e tipificado como sentido objetivo. Na medida em que o ator percebe as suas ações como uma relação entre meios e fins<sup>42</sup>, esta relação pode ser considerada uma estrutura fundamental do comportamento humano, definindo-se o papel como um conjunto de atos repetitivos e previsíveis antecipada e socialmente definidos e subjetivamente interiorizados (Katz e Kahn, 1970). Neste sentido, o agir humano é dotado de um certo grau de racionalidade que está na base da escolha dos meios para atingir os fins (Parsons, 1998).

Acoplada ao sentido racional do agir humano está a sua dimensão simbólica, quando os fins perseguidos são transcendentais ou quando o conjunto de fins habitualmente perseguidos pelos seres humanos estão integrados em conjuntos complexos de fins individuais e sociais (Parsons, 1998), que extravasam as necessidades do próprio ator e se enquadram nos fins absolutos de uma sociedade<sup>43</sup>. Deste modo, a

---

<sup>41</sup> Katz e Kahn (1970:202) referem-se ao papel do seguinte modo : “o comportamento em papel refere-se às ações recorrentes de um indivíduo, apropriadamente inter-relacionadas com as atividades repetitivas de outros, de maneira a proporcionar um resultado previsível. O conjunto de modos de conduta interdependentes compreende um sistema ou subsistema social, um padrão coletivo em que as pessoas desempenham as suas partes”.

<sup>42</sup> Parsons (1998:52) define os fins como “antecipação logicamente formulável de um futuro estado de coisas - empírico ou transcendental – que deve ser colocado no ser através do agir”.

<sup>43</sup> Segundo Weber, estes fins são valores e segundo Parsons, estes são denominados de fins últimos. Desta definição faz depender Parsons o seu conceito de “instituições da comunidade”: elas são “um sistema de normas reguladoras, de regras que governam as ações viradas para a prossecução de fins imediatos

agência (o agir do ator) se aproxima de um rito (Parsons, 1998) e envolve a totalidade de sentido da própria pessoa. Os atores conhecem as expectativas (Katz e Kahn, 1970) sociais relativamente ao seu papel e identificam-se com elas no desempenho do mesmo no decurso da sua ação. E, por seu lado, as tipificações dos papéis sociais que desempenham tornam-se um segmento importante da sua personalidade e auto-consciência (Berger e Luckmann, 2004:83). Assim, ganha relevância não só o papel a desempenhar mas a imagem do ator que o desempenha.

Do ponto de vista institucional, a conformidade com as regras institucionais é um ato cerimonial (Meyer e Rowan, 1999) que visa proteger as estruturas formais das incertezas das atividades técnicas e garantir a sua sobrevivência pela legitimação ritual exigida pela constante complexificação das redes de interação social (Meyer e Rowan, 1999). Paradoxalmente, esse esforço cerimonial cava um foço entre as estruturas formais e as estruturas de trabalho reais. Assim, a escola tende a dar uma imagem de cumprimento das normas legais, cumprindo os prazos e procedimentos documentais previstos na lei, mas isso não significa que ao cumprimento ritual das normas corresponda a eficácia das ações reais. Pode falar-se, portanto, de inércia estrutural como forma de resistência e resultado de um “processo ecológico-evolutivo” no sentido da adaptação e da sobrevivência organizacional (Hannan e Freeman, 1984).

A inércia das estruturas organizacionais corresponde a uma diferença de velocidade entre as mudanças internas e as mudanças externas. Quanto mais complexas são as estruturas mais difícil é conseguir a sua mudança, uma vez que elas possuem similitudes com as instituições: são padrões que orientam o comportamento. Isso não significa que as mudanças estruturais não sejam possíveis e até necessárias.

Quando se fala de estrutura é necessário compreender o significado do conceito. Este desenvolveu-se, em ciências sociais, no seio das correntes funcionalista e estruturalista. Giddens (2000:28) aprofundou os conceitos iniciais desenvolvidos por estas correntes. Ele discute as relações entre estrutura, sistema e tempo e afirma que a estrutura corresponde ao padrão inerente às relações no interior dos sistemas sociais e à sua continuidade no tempo, através das interações humanas. O conceito de estrutura adquire, assim, um caráter dinâmico, do mesmo modo que a inércia deve também ser

---

fundamentadas na sua conformidade ao sistema último e comum de valores próprios da comunidade”(Parsons, 1998:48-49).



vista de forma dinâmica, já que implica lentidão das mudanças e não ausência total de mudança (Hannan e Freeman, 1984).

Giddens (2000) defende uma relação de dualidade entre estrutura e agência (ação transformadora), considerando que há entre elas uma relação de implicação mútua: a estrutura cria as condições para a agência e a agência atualiza e reativa a estrutura. No entanto, segundo o mesmo autor, “as instituições são as práticas constitutivas dos sistemas sociais que se encontram mais profundamente enraizadas” (Giddens, 2000:32), o que possibilita ver quer no conceito de estrutura, quer no conceito de instituição uma certa estabilidade mesmo em contextos de mudança.

Segundo Scott (2005) as organizações tanto possuem características duradoiras como características mutantes. As características duradoiras referem-se às organizações como sistemas racionais, naturais e abertos, onde se podem identificar os seguintes aspetos:

- fins orientados para a consecução de objetivos específicos;
- inclinação para a formalização (criação de regras e rotinas gerais para guiar as decisões e as ações);
- sobrevivência como um valor compartilhado;
- estruturas e procedimentos que transformam a maneira como são perseguidas as metas individuais e também a natureza das mesmas;
- contingência que implica a adaptação estrutural;
- poder político e competição económica;
- modelos normativos e cognitivo-culturais que influenciam o comportamento.

O esforço de manutenção das estruturas (padrões de relações e funcionamento) organizacionais associa-se ao sentimento de estabilidade e segurança da maioria dos seus membros. Assim, a inércia (Hannan e Freeman, 1984) acontece num contexto de resistência à mudança como resposta a pressões ambientais, externas ou internas e manifesta-se quando a velocidade de reorganização institucional é muito menor que a velocidade a que mudam as condições ambientais (Neira, 2002).

No entanto, a existência de inércia não impede a mudança. Daí poder afirmar-se que as organizações possuem também características mutantes.

As características mutantes, explicitadas por diferentes autores, são apresentadas por Scott (2005) como “mudanças transcendentais”. Por exemplo, pode verificar-se a mudança institucional na natureza dos limites organizacionais, nas estratégias, nas

formas organizacionais, nas componentes organizacionais e na forma de conceber as organizações. Tais mudanças, se correspondem a transformações institucionais, implicam a “criação de novas relações sociais e novas ordens simbólicas” (Friedland e Alford, 1999:317), o que exige um grande esforço coletivo, mas não implicam necessariamente mudança das práticas em sala de aula.

Neste momento, com a constituição de grandes agrupamentos, o espaço físico abrangido por cada uma das escolas estudadas é muito maior do que era no início da investigação, assistindo-se, assim, ao esbatimento e modificação das fronteiras “tradicionais”. Atualmente, as escolas, por uma questão de sobrevivência, têm adotado mais as estratégias de externalização, com a abertura a parcerias, por um lado, e a construção e consolidação de uma imagem de prestígio social junto das instituições parceiras, nomeadamente, famílias, autarquias e empresas locais, por outro. Além disso, as escolas têm procurado flexibilizar as situações de aprendizagem dos alunos, associando-se em redes de escolas que cooperam em projetos comuns ou realizando alianças estratégicas<sup>44</sup> (por exemplo, a escola A contratou o Programa AVES).

Porém, nenhuma das mudanças estruturais e conceptuais das escolas parece ter levado a alterações das práticas e das metodologias com resultados efetivos de sucesso para os alunos. Por isso, enquadrando as regras e as práticas postas em ação nos sistemas sociais, as instituições só mudam quando a sua organização estrutural deixa de responder adequadamente às pressões internas e externas (Rocha, 2005; Thornton e Ocasio, 2008).

#### **2.4.4. A ação estratégica: isomorfismo e resistência**

O isomorfismo institucional está associado à tendência das instituições para se manterem no contexto das interações sociais. Quer se verifique entre os atores da instituição, quer se verifique entre instituições, tem de ser entendido como uma ação intencional e racionalmente justificável. O impacto do pano de fundo simbólico social e

---

<sup>44</sup> Consideram-se “alianças estratégicas” todas as parcerias que se assemelham à tática de Ostentação – Proclamar uma ligação positiva com alguém favorável (Mohamed et al., 1999). Cf. Quadro 10.

o domínio do Estado sobre áreas cada vez mais vastas da vida social pressionam as organizações no sentido de se adaptarem e buscarem legitimação legal, dando origem a similitudes funcionais entre diferentes instituições, a nível macro e a padronizações e uniformizações cada vez mais amplas, no nível micro. Isso leva a que os teóricos do neo-institucionalismo tenham identificado o isomorfismo no comportamento de diferentes instituições (Powell e DiMaggio, 1999: 109-117).

O isomorfismo coercitivo relaciona-se com as influências políticas e o problema da legitimidade; o mimético resulta de respostas estandardizadas à incerteza; o normativo, estaria associado à profissionalização (Quadro 4).

Quadro 4 - *Mecanismos isomórficos*

Mecanismos de mudança isomórficos				
	Fontes	Formas	Tipo de ação	Efeitos
<b>Coercitivo</b> Homogeneização dos modelos organizacionais através de relações de autoridade direta ou indireta	- Pressões formais e informais - Expectativas culturais da sociedade	- Força - Persuasão - Convite	- Cerimonial - Ritual - Imposição de procedimentos <i>standard</i> - Imposição de regras e estruturas legitimadas	- Conformidade legal - Redução do peso das atividades técnicas - Menor impacto dos controles de produção - Aumento dos controles ritualizados e das solidariedades de grupo
<b>Mimético</b> As organizações constroem-se seguindo o modelo de outras similares consideradas com maior êxito e legitimidade	- Incerteza real ou simbólica - Ambiguidade de metas - Desconhecimento de tecnologias organizacionais - Pressões internas e externas	- Problemas ambíguos e soluções pouco claras - Aumento do pessoal e dos clientes	- Cópia do modelo funcional de outra organização ou algumas das suas práticas, adaptando-as a uma situação concreta (Modelagem e Bricolage) - Ritual de legitimação	- Hibridismo (Roth, 2008) - Êxito esperado - Inovação ritual - Visibilidade externa das mudanças estruturais - Legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional
<b>Normativo</b> Ocorre na sequência da luta pelo controle das condições e métodos do seu trabalho por parte dos grupos profissionais	- Profissionalização - Pressões coercitivas e miméticas - Socialização	- Determinação da base cognoscitiva e da legitimidade da autonomia profissional - Homogeneização de procedimentos e práticas	- Negociação e compromisso com os grupos de não-profissionais - Educação e legitimidade formal produzida por especialistas universitários - Crescimento e complexidade das redes profissionais	- Aumento da especialização dentro da mesma área ocupacional - Generalização das mesmas práticas de execução e de promoção na carreira - Peso das credenciais na seleção de pessoal - Homogeneização estrutural - Aceitação da estruturação hierárquica

(Fonte: Powell e DiMaggio, 1999)

Para Powell e DiMaggio (1999), seis são os fatores principais de isomorfismo: a dependência de uma organização em relação a outra, a centralização da oferta de recursos, a incerteza na relação entre meios e fins, a ambiguidade das metas da organização, a dependência em relação à acreditação e a influência das associações profissionais nos níveis mais elevados da gestão.

Dos efeitos do isomorfismo num ambiente institucional complexo, podem destacar-se: a maior especificação e diferenciação das subunidades organizacionais,

com consequente constituição de relações mediatizadas e, por isso mesmo, formalizadas; comportamentos rituais que procuram indiciar confiança e boa fé; e estratégias de evitamento da inspeção e avaliação efetivas (Meyer e Rowan, 1999).

Podemos encontrar, nas escolas estudadas, indícios de isomorfismo ao nível do funcionamento de um dos órgãos de gestão: o Conselho Pedagógico. As reuniões têm uma estrutura similar no que se refere aos assuntos tratados<sup>45</sup>, cuja agenda é determinada, em parte, pelas imposições decorrentes da legislação em torno do calendário escolar, apresentando, em grande parte um carácter repetitivo e, por isso mesmo, ritual. Muitas decisões tomadas neste órgão pouco mais são do que ritual e encenação (Meyer e Rowan, 1999), um ritual que tem por função “reproduzir a crença na instituição” (Friedland e Alford, 1999:316).

Assiste-se, também a um forte impacto das preocupações de monitorização, formalização e uniformização de procedimentos<sup>46</sup>, que têm, necessariamente de ser relacionadas com a problemática da legitimação e da credibilidade institucional, com destaque para a legitimação das práticas de avaliação, e o investimento na construção da imagem pública / social da escola através da adesão a projetos, eventos e parcerias com visibilidade na comunidade local.

A conformidade do desempenho é o garante da manutenção do sentido da instituição como um todo e da sociedade, que podendo ser considerada como um sistema de instituições (Thornton e Ocasio, 2008), permite a construção simbólica e a legitimação da imagem de um mundo dotado de sentido (Berger e Luckmann, 2004). Deste modo, a organização dos papéis funciona como organização do universo. Uma conformidade normativizada (uniformizada) enquadra-se na conceção das instituições como instâncias coercitivas e sancionatórias (Parsons, 1998; Berger e Luckmann, 2004) dos comportamentos desconformes. A uniformidade reside exatamente no esforço de conexão entre as condutas e as normas (Parsons, 1998). Sob este prisma, a tipificação das condutas é um correlato do processo de institucionalização, por assimilar os modelos estruturais e funcionais a mitos (Meyer e Rowan, 1999; Scott, 2004). Assim, prevê-se que se avalie as credenciais dos indivíduos para realizar determinados papéis observando a conformidade da sua conduta individual no contexto social com as

---

<sup>45</sup> Ver Anexo XII – Registo dos assuntos tratados nas atas do Conselho Pedagógico.

<sup>46</sup> Ver Categorias das diferentes questões de investigação

tipificações previamente constituídas (Meyer e Rowan, 1999; Powell e DiMaggio, 1999; Berger e Luckmann, 2004) e sancionadas (Parsons, 1998).

Porém, de um ponto de vista subjetivo, o comportamento não pode ser concebido como simples resultado de uma racionalidade automática. Os indivíduos e as organizações “podem manipular ou reinterpretar símbolos e práticas” (Friedland e Alford, 1999:321). Isomorfismo/conformidade resultam de uma interpretação das condições do contexto (Machado-da-Silva et al., 2005). Isto implica a vontade do ator e os fatores de resistência a ela inerentes. Assim, além de considerar que os “atores são institucionalmente construídos” (Scott, 2004:12) é preciso também afirmar o seu potencial para a mudança, para “reconstruir as regras, normas e crenças que guiam – mas não determinam – as suas ações” (Scott, 2004:12).

DiMaggio (1988, cit. Scott, 2004:12) salientou o poder dos atores ao introduzir o conceito de “agência” como “capacidade de fazer a diferença numa dada situação” e Giddens (2000:89) apresenta-nos uma definição de poder como “capacidade de transformação”, considerando que os sistemas sociais são eles mesmos o resultado de uma “conduta estratégica” dos indivíduos e dos grupos. Ser agente significa ter “competência, intencionalidade e calculabilidade. Ser agente é atuar com propósito” (Selznick, 1992, cit. Machado-da Silva et al., 2005:23; Giddens, 2003) É, então, possível reconhecer a existência de processos de influência, tanto no sentido *top-down* como no sentido *bottom-up*, no contexto das interações institucionais (quer interna, quer externamente).

Do mesmo modo, as organizações não se limitam a uma resposta passiva de conformidade. Existe, também a possibilidade de resistência e de desobediência (Lima, 1998; Sá, 2004). Pode definir-se a resistência como “a expressão implícita ou explícita de reações de defesa dirigidas à intenção de mudança” (Collerete, Delisles e Perron, 1997: 94, cit. Bareil, 2008:90), mas ao mesmo tempo, do ponto de vista dos indivíduos, a resistência pode ser entendida como aquela base da personalidade que lhes permite “conservar o seu carácter apesar das dificuldades da existência, sem perder as suas capacidades de adaptação” (Morin e Aubé, 2007: 432, cit. Bareil, 2008:90).

Segundo Bareil (2008) podem identificar-se diversas causas individuais de resistência à mudança: a intolerância à ambiguidade, a preferência pela estabilidade, o receio de ser incapaz de se adaptar, a insegurança, a ansiedade, a crença de que perante o desconhecido se perde o controle. Por outro lado, existem também causas de

resistência organizacional: quando se veiculam valores divergentes dos valores instalados na cultura organizacional, uma estrutura demasiado burocrática, a história negativa associada a mudanças feitas no passado, a ausência de participação e de confiança na gestão, uma liderança ambivalente ou deficiente e uma fraca capacidade da organização para mudar (Pichault, 2009). Além destes fatores de resistência, Bareil (2008) ainda acrescenta as seguintes razões de resistência à mudança: o tipo de mudança pode ser considerado inoportuno em função da cultura organizacional, da sua complexidade ou da sucessão rápida e inconsequente de várias mudanças (síndrome da mudança repetitiva)<sup>47</sup>.

Mesmo na liberdade limitada que possuem os atores, é possível resistir de algum modo. Se é possível controlar uma parte dos procedimentos institucionais, é bem mais difícil controlar os processos de interpretação desenvolvidos pelos atores institucionais. Os valores cognitiva e simbolicamente construídos pelos atores sociais traduzem uma racionalidade que não é apenas mecânica e pré-determinada, não é apenas instrumental mas também é estratégica, ou seja, é “adaptativa, situacional, contextual” (Boudon, 1994, cit. Théret, 2003:245). A sua resposta, tal como a resposta organizacional é uma resposta estratégica.

Uma resposta estratégica diz respeito à “habilidade dos tomadores de decisão, agentes, de escolher entre as pressões ambientais, de forma a garantir sua autonomia no ambiente, atingindo o nível de desempenho que deles é esperado” (Machado-da-Silva e Graeff, 2008).

As pressões institucionais são de várias ordens e podem inclusive apresentar-se como forças opostas. De um lado podem colocar-se as pressões estatais, sociais e culturais e do outro as “forças do mercado, a escassez de recursos, os efeitos da história, das regras, dos entendimentos consensuais sobre a conformidade organizacional aos constrangimentos do ambiente” (Oliver, 1991:151).

As organizações e os seus líderes utilizam uma série de respostas estratégicas<sup>48</sup>, que se traduzem em táticas concretas. Tais estratégias podem ser relacionadas entre si

---

<sup>47</sup> O último fator apontado por Bareil aparece nas entrevistas. Cf. Entrevista E4A.

<sup>48</sup> O vocábulo *strategos*, de origem grega referia-se, inicialmente, ao general de um exército. Mais tarde passou a significar “a arte do general”, isto é, as habilidades psicológicas e o caráter com os quais assumia o seu papel. Na época de Péricles (450 a. C.) já explicitava habilidades administrativas (administração, liderança, oratória, poder). E na época de Alexandre Magno (330 a. C.) relacionava-se com a habilidade para aplicar a força, vencer o inimigo e criar um sistema unificado de governo global.

como apresentando uma graduação desde o mais baixo ao mais alto nível de resistência ativa, respetivamente: concordância, compromisso, evitamento, oposição, manipulação (Quadro 5).

Quadro 5 - *Respostas estratégicas às pressões institucionais*

Nível de Resistência Ativa	Estratégias	Táticas	Exemplos
<p><b>Baixo</b></p> <p>↓</p> <p><b>Alto</b></p>	<b>Concordância</b>	Hábito	Tomar as regras por garantidas; seguir sem questionar
		Imitação	Reproduzir modelos institucionais existentes
		Conformidade	Aceitar e obedecer as regras e normas estabelecidas
	<b>Compromisso</b>	Balanceamento	Equilibrar as expectativas dos vários agentes envolvidos
		Pacificação	Aplacar e acomodar diferentes elementos institucionais
		Negociação	Negociar com os <i>stakeholders</i> de forma a obter algum ganho
	<b>Evitamento</b>	Ocultação	Esconder/Disfarçar não conformidades
		Amortecimento	Abrandar os laços institucionais entre atividades internas e contatos externos
		Escape	Mudar metas, atividades e domínios
	<b>Oposição</b>	Desconhecimento	Ignorar explicitamente normas e valores
		Desafio	Contestar regras e requisitos
		Ataque	Atacar as fontes de pressão institucional
	<b>Manipulação</b>	Cooptação	Aumentar a legitimidade da instituição, angariando agentes influentes
		Influência	Fazer <i>lobby</i> , definindo ou ajustando os valores e critérios pelos quais se é avaliado
		Controle	Dominar agentes e processos institucionais

(Fonte: Oliver, 1991:152; Moraes, 2010:11)

No primeiro nível, a organização acede às pressões ambientais. A resistência ativa começa no compromisso, nível a partir do qual a organização constrói respostas

---

(Cf. Mintzberg e Quinn, 1993:4). Assim, a definição de uma estratégia é a definição de um sentido não só para a ação e decisão no momento presente, mas para a totalidade de uma organização ao longo do tempo.



táticas de negociação da conformidade parcial às pressões ambientais. O evitamento consiste na negação da necessidade de conformidade. A oposição reside em ignorar, desafiar ou atacar as pressões para a conformidade. A manipulação expressa-se nas tentativas de influenciar o conteúdo das expectativas sobre a instituição agindo diretamente sobre as fontes de pressão.

Além da “concordância”, em termos organizacionais, podemos enquadrar as formas de resistência das escolas públicas estudadas nas categorias de “compromisso”, “evitamento” e “oposição”, podendo encontrar-se nas entrevistas indícios de balanceamento, pacificação, negociação, ocultação, amortecimento, escape e desconhecimento<sup>49</sup>. Do ponto de vista individual e dado que existe sempre o jogo político formal e informal, podemos ainda considerar a possibilidade da existência de táticas de “manipulação”<sup>50</sup>.

Segundo Oliver (1991), a inadequação dos recursos, o ceticismo institucional, a (in)capacidade de gerir os conflitos e pressões internas, a existência ou não de consciência sobre as limitações institucionais criam limitações importantes quer à adaptação das organizações ao seu meio ambiente, quer às suas escolhas estratégicas. Deste modo, a autora apresenta uma relação entre fatores institucionais e dimensões preditivas das respostas estratégicas, que funcionam como antecedentes das mesmas (Quadro 6).

Quadro 6 - *Antecedentes das respostas estratégicas*

<b>Fator Institucional</b>	<b>Questões</b>	<b>Dimensões Preditivas</b>
<b>Causa</b>	Porquê a organização é pressionada a conformar-se a regras ou expectativas institucionais?	Legitimidade ou ajustamento social Eficiência ou ajustamento económico
<b>Constituintes</b>	Quem / O quê exerce pressão institucional?	Multiplicidade de exigências dos agentes Dependência dos agentes institucionais
<b>Conteúdo</b>	A que normas ou requisitos a organização é pressionada a conformar-se?	Consistência com as metas organizacionais Restrições discricionárias impostas à organização
<b>Controle</b>	Como ou por que meios as pressões institucionais são exercidas?	Coerção legal ou imposição Difusão voluntária de normas
<b>Contexto</b>	Qual o contexto ambiental no qual as pressões são exercidas?	Incerteza ambiental Interconectividade ambiental

(Fonte: Oliver, 1991)

<sup>49</sup> Cf. Esta é uma das subcategorias da categoria “Irrelevância”, presente nas questões 1 e 2.

<sup>50</sup> Cf. E1C

A partir desta relação, Oliver (1991) elaborou um quadro preditivo das respostas estratégicas (Quadro 7).

Quadro 7 - *Quadro preditivo das respostas estratégicas*

Fator Preditivo	Respostas Estratégicas				
	Concordância	Compromisso	Evitamento	Oposição	Manipulação
<b>Causa</b> Legitimidade Eficiência	Alta Alta	Baixa Baixa	Baixa Baixa	Baixa Baixa	Baixa Baixa
<b>Constituintes</b> Multiplicidade de agentes Dependência	Baixa Alta	Alta Alta	Alta Moderada	Alta Baixa	Alta Baixa
<b>Conteúdo</b> Consistência Restrição	Alta Baixa	Moderada Moderada	Moderada Alta	Baixa Alta	Baixa Alta
<b>Controle</b> Coerção Difusão	Alta Alta	Moderada Alta	Moderada Moderada	Baixa Baixa	Baixa Baixa
<b>Contexto</b> Incerteza Interconectividade	Alta Alta	Alta Alta	Alta Moderada	Baixa Baixa	Baixa Baixa

(Fonte: Oliver, 1991)

Sendo assim, e tendo em conta que o comportamento estratégico se apoia em interpretações, as hipóteses colocadas por Oliver (1991) têm sempre implícitas as percepções dos atores institucionais e explicitam-se sinteticamente do seguinte modo:

\* A probabilidade de resistência organizacional às pressões institucionais aumenta quando:

- é menor o grau de legitimidade social percebido como decorrente da conformidade às pressões institucionais;
- quanto mais baixas são as vantagens / ganhos económicos alcançados pela conformidade às pressões institucionais;
- é maior a multiplicidade de agentes;
- é menor o grau de dependência externa;
- é menor o grau de consistência entre normas ou requisitos institucionais e as metas institucionais;

- é maior o grau de restrições discricionárias impostas à organização pelas pressões institucionais;
- é baixo o grau de coerção legal suposto nas normas e exigências institucionais;
- é baixo o grau de difusão voluntária das normas, valores e práticas institucionais;
- é mais baixo o nível de incerteza do ambiente organizacional;
- é mais baixo o grau de interconectividade no ambiente institucional.

As dimensões preditivas permitem compreender que quanto maior a dependência de agentes externos tanto maior será a tendência à conformidade normativa, ainda que esta tenha apenas uma dimensão ritual-cerimonial-dramatúrgica. Além disso, se o contexto é de incerteza para uma escola que já padece de falta de recursos, o refúgio na conformidade normativa é uma resposta estratégica preferencial (ou pelo menos tendencial), enquanto que se houver uma relação mais equilibrada com o meio (interconectividade) existe a possibilidade de um maior grau de autonomia nas hipóteses de resposta institucional ao meio ambiente. Daí que as escolas tentem conquistar uma imagem de maior autonomia e prestígio social procurando substituir a coerção legal pela difusão voluntária de normas através do estabelecimento das suas próprias metas e do aumento do esforço de formalização, uniformização e monitorização de procedimentos, sobretudo em momentos de maior pressão externa<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Comparar o registo de frequência das categorias de formalização, imposição, uniformização e monitorização nos dois anos letivos analisados e verificar que estas aumentam de frequência no ano em que são aprovadas alterações legislativas ao estatuto da carreira docente.

#### 2.4.5. Legitimidade e Identidade Institucional: a gestão estratégica da imagem

No quadro da pós-modernidade (Clegg, Hardy e Nord, 2010)<sup>52</sup> as fronteiras organizacionais rompem-se a quatro níveis (Ashkenas, Ulrick e Jick, 1995, cit. Caldas e Wood, 1997:15):

- vertical, pelo enfraquecimento das hierarquias;
- horizontal, pela atenção colocada nos processos;
- externo, pela aproximação aos *stakeholders*<sup>53</sup>;
- geográfico, pela expansão da atividade a outros locais.

De facto, em termos geográficos houve uma mudança significativa pois as escolas em estudo deixaram de ser escolas isoladas e passaram a ser as escolas-sede de um grande agrupamento, com tudo o que de novo lhes é exigido em termos de acomodação do pessoal administrativo, da gestão dos horários dos professores, da reorganização do espaço físico, da reordenação dos serviços de apoio ao funcionamento escolar, para referir os aspetos mais evidentes. Mas há, ainda, subjacente a esta alteração geográfica uma alteração da imagem física e estrutural da própria escola, exatamente devido à alteração das suas fronteiras geográficas: é que agora a fronteira geográfica da escola esbateu-se, deixou de se situar numa só rua e passou a abranger a totalidade dos espaços físicos de todas as escolas que incluem o agrupamento, isto é, a fronteira tomou uma nova forma, a forma virtual, já que a pertença a essa escola deixou de estar confinada apenas ao espaço real físico das relações quotidianas. No caso das escolas estudadas, as mudanças ocorridas obrigam a repensar a identidade da escola.

A identidade, tradicionalmente associada a um sentido de pertença, modifica-se, sendo vivenciada como efémera e mediatizada cada vez mais pelos meios tecnológicos que, ao mesmo tempo que ligam e possibilitam os contatos entre as pessoas no plano virtual, isolam-nas no plano real.

---

<sup>52</sup> Estes autores apontam a pós-modernidade também como um momento de construção de relações pós-burocráticas no interior das organizações.

<sup>53</sup> *Stakeholders* assume-se como sendo todos aqueles que têm algum interesse ou beneficiam, direta ou indiretamente, do bom funcionamento das organizações. Se for a escola, os *stakeholders* podem incluir alunos, pais, representantes das empresas locais, das autarquias e outros parceiros.

O conceito de identidade, na sua origem clássica, encontra-se ligado à percepção que os indivíduos ou as organizações possuem de si mesmos, caracterizando-se pela permanência, singularidade e unicidade (Caldas e Wood, 1997).

Existe uma similitude ou continuidade entre o processo de institucionalização e o processo de construção das identidades. Ambos os processos procuram estabilidade e continuidade no tempo. No entanto, dadas as ruturas anunciadas das fronteiras organizacionais, também a sua identidade deixa de ser algo de estático e tem de passar a conceber-se como algo dinâmico e sujeito a reajustamentos constantes (Alvesson, 2004, cit. Arcadia, 2009). Isto é mais visível se contarmos com a rapidez com que se alteram e avançam os meios tecnológicos de comunicação, instrumento fundamental para a construção das identidades, quer pessoais, quer coletivas ou organizacionais.

Alvesson e Willmott (2002, cit. Arcadia, 2009:3) apresentam a identidade de uma forma dinâmica como “a definição que as pessoas fazem de si mesmas a partir da definição dos outros”, vendo o conceito de identidade como uma construção social (Berger e Luckmann, 2004).

Dadas as constantes mudanças de contexto e de relações, quer das pessoas, quer das organizações, hoje, as identidades são múltiplas, fragmentadas e efémeras, de tal modo que a organização virtual (imagética) quase se sobrepõe à organização real e as pessoas agem como uma espécie de seres intermédios entre esses dois mundos, vivendo “uma meia-vida, uma quase miragem entre o real e o não real” (Caldas e Wood, 1997).

O que justifica o esforço de re-institucionalização, apesar destas mudanças são as exigências do mercado (Caldas e Wood, 1997). Assim, a questão é mais de imagem, de retórica do que de valores e princípios. Dada a dificuldade de encontrar congruência e articulação entre os valores e princípios enunciados no Projeto Educativo das escolas estudadas e as estratégias e metas por elas definidas, pode dizer-se que coexistem dois mundos no texto do Projeto Educativo: o da realidade dos resultados escolares que, de certo modo, revelam as dificuldades concretas das escolas em adaptar-se às mudanças sociais, e o da realidade virtual, que procura através da retórica, dar uma imagem de credibilidade e legitimidade do trabalho nelas desenvolvido. Assim, o Projeto Educativo cumpre, em parte, a função de ser um documento estratégico, mas não no sentido em que a legislação pretende que seja, isto é, como documento orientador da ação pedagógica da escola, e sim no sentido de constituir uma das muitas respostas estratégicas da escola às pressões políticas e sociais, geradas externa e internamente.

Talvez por isso, se possa referir a identidade organizacional como um misto de várias dimensões. Van Rekom et al. (1991, cit. Melewar e Jenkins, 2002:80) define a “*corporate identity mix*” como “ a auto-apresentação de uma organização; consiste nas pistas que uma organização oferece sobre si mesma via comportamento, comunicação e simbolismo que são as suas formas de expressão”.

O comportamento estratégico das e nas organizações exprime, portanto, a necessidade que estas sentem de consolidar a sua imagem pública através da construção de uma reputação favorável (Lasbeck, 2007), da construção do significado ou impressão correta da organização (Alvesson, 2001). A questão da reputação é a questão da legitimidade institucional, da construção de uma imagem assente em “argumentos, convicções e crenças consolidadas” (Lasbeck, 2007), mais do que em impressões passageiras.

A construção de uma boa reputação é fundamental para a própria identidade, já que a reputação constitui uma imagem que traduz o que a organização pensa e planifica como sendo a imagem que os outros devem ter dela. A legitimação dessa imagem obtém-se através de estratégias de legitimação que têm em vista, sobretudo, fazer o gerenciamento das impressões ou da imagem pública (Goffman, 1993), individual ou coletiva.

Com estas estratégias, quando diretamente ligadas ao gerenciamento das impressões, à gestão da imagem e à construção da identidade, procura controlar-se e moldar as perceções, quer dos atores internos, quer dos atores externos.

Mohamed et al. (1999), apoiados nas investigações de autores como Jones e Pittman (1982), Tedeshi e Norman (1985) e Cialdini (1989), desenvolveram uma taxonomia das táticas de gerenciamento de impressões em ambientes organizacionais e dividiram-nas em táticas diretas e indiretas, assertivas e defensivas (Quadro 8).

Quadro 8- *Táticas de gestão de impressões*

	<b>Táticas Diretas</b>	<b>Táticas Indiretas</b>
<b>Táticas Assertivas</b>	Insinuação Intimidação Promoção organizacional Exemplificação Súplica	Ostentação Espalhafacto Polimento Destruição
<b>Táticas Defensivas</b>	Explicações Retratação Incapacitação organizacional Desculpas Restituição Comportamento pró-social	Ocultamento Ofuscamento Estimulação Depreciação

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

As táticas assertivas diretas têm como função criar e melhorar as imagens desejáveis relativamente a um público-alvo e descrevem-se do seguinte modo (Quadro 9):

Quadro 9- *Táticas assertivas diretas*

<b>Táticas</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Insinuação</i></b>	Comportamentos usados pelos atores organizacionais para tornarem a organização mais atrativa.
<b><i>Intimidação</i></b>	Comportamentos que a apresentam a organização como poderosa, perigosa, capaz e disponível para infligir sofrimento aos que frustrem os seus esforços e objetivos.
<b><i>Promoção organizacional</i></b>	Comportamentos que apresentam a organização como altamente competente, eficaz e bem sucedida.
<b><i>Exemplificação</i></b>	Comportamentos que têm como objetivo projetar uma imagem organizacional de integridade, responsabilidade social e confiabilidade moral; pode ter ainda o objetivo de buscar a imitação de outras entidades.
<b><i>Súplica</i></b>	Comportamentos que visam projetar uma imagem de dependência e vulnerabilidade, com o propósito de obter a assistência de outros.

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

A “promoção organizacional” é uma tática utilizada pelas diferentes escolas estudadas e é posta em ação quando as escolas participam com os seus alunos em projetos com entidades parceiras e obtêm prémios, por exemplo. Imediatamente esses prémios são divulgados a toda a comunidade, quer nas atas do Conselho Pedagógico (A

escola B, por exemplo, divulga o prémio recebido com a participação dos alunos num projeto de energias renováveis), quer na página da escola na internet (a escola A e a escola C).

As táticas assertivas indiretas visam proteger a imagem da organização, afastando o aumento de exigências por parte do público-alvo e evitando aumentar a dependência face ao exterior. Elas explanam-se no quadro seguinte (Quadro 10):

Quadro 10 - *Táticas assertivas indiretas*

<b>Táticas</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Ostentação</i></b>	Proclamar que se tem uma ligação positiva com alguém favorável.
<b><i>Espalhafacto</i></b>	Proclamar que se tem uma ligação negativa com alguém desfavorável.
<b><i>Polimento</i></b>	Melhorar as características favoráveis de estar positivamente ligado a outro.
<b><i>Destruição</i></b>	Exagerar as características desfavoráveis do outro ao qual se esteja negativamente ligado.

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

A escola A utiliza a tática da “ostentação” pela sua relação com o Programa AVES que é visto como uma mais valia para a escola por dois dos três entrevistados no grupo das lideranças. Da suposta “tradição” que representaria a contratação desta avaliação externa teria já resultado uma melhoria da qualidade global da escola, cujos atores consideram como uma escola bastante acima da média em termos de procedimentos internos<sup>54</sup>.

As táticas defensivas diretas visam proteger ou reparar a imagem da organização e explicitam-se no quadro abaixo (Quadro 11):

---

<sup>54</sup> Cf. E2A



Quadro 11 - *Táticas defensivas diretas*

<b>Táticas</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Explicações</i></b>	Explicações que visam minimizar a severidade aparente de uma situação difícil.
<b><i>Retratação</i></b>	Explicações dadas antes de uma ação potencialmente embaraçosa com a finalidade de afastar as repercussões negativas da mesma sobre a imagem do ator.
<b><i>Incapacitação (handicapping) organizacional</i></b>	Esforços no sentido de tornar improvável o sucesso de uma tarefa a fim de obter uma desculpa antecipada para o fracasso.
<b><i>Desculpas</i></b>	Admissão de culpa a propósito de um evento negativo que incluem expressão de remorso e pedido de perdão.
<b><i>Restituição</i></b>	Ofertas de compensação dadas pela organização aos que de algum modo foram prejudicados.
<b><i>Comportamento pró-social</i></b>	Envolvimento em ações pró-sociais para reconciliar-se de transgressões aparentes, tentando convencer uma audiência de que o ator merece uma identidade positiva.

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

O “comportamento pró-social” é uma tática muito utilizada pela escola B com a finalidade de recompor a sua reputação externa. Nesse sentido, as atas de Conselho Pedagógico testemunham a insistência em ações de formação para professores, pais e alunos no domínio das relações humanas, de combate à violência e à indisciplina<sup>55</sup>.

As táticas defensivas indiretas visam fazer o gerenciamento das impressões causadas pela organização a partir da associação com outras organizações e explicam-se do seguinte modo (Quadro 12):

Quadro 12 - *Táticas defensivas indiretas*

<b>Táticas</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Ocultamento</i></b>	Negar ou obscurecer uma ligação positiva a uma outra desfavorável.
<b><i>Ofuscamento</i></b>	Negar ou obscurecer uma ligação negativa a uma outra favorável.
<b><i>Estimulação</i></b>	Minimizar as características desfavoráveis de um outro com quem se está positivamente ligado.
<b><i>Depreciação</i></b>	Minimizar as características favoráveis de um outro com quem se está negativamente ligado.

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

<sup>55</sup> CF. Anexo XII

Encontramos indícios destas táticas nas respostas à questão 1, no facto de não termos tido acesso a todas as atas das escolas B e C, no facto de o responsável da equipa de autoavaliação da escola C, após diversos contatos (pessoais e telefónicos) não nos ter fornecido um exemplar do inquérito de autoavaliação ao grupo dos professores. Isto mostra que a atitude perante as exigências de credibilidade institucional e legitimação social das suas práticas e da sua existência não é uma atitude passiva, mas uma atitude empenhada e comprometida no gerenciamento das impressões que compõem a sua reputação no mercado escolar.

A abordagem conduzida até aqui tem a finalidade de articular diferentes contributos teóricos para a compreensão da escola como organização (na complexidade das suas componentes e vértices), como sistema (na complexidade das suas interações) e como instituição (na complexidade dos significados das ações, quer individuais, quer coletivas). A utilidade desta tripla relação é que permite perceber a complexidade organizacional e funcional das escolas e enquadrar de forma mais realista as problemáticas inerentes à questão da qualidade da educação.

### ***3. Avaliação e Qualificação das Escolas***

As alterações rápidas do mercado global têm aumentado o interesse e o debate sobre a qualidade da educação<sup>56</sup>, nomeadamente sobre o impacto que o investimento na educação pode ter relativamente ao crescimento económico e sobre os efeitos sociais da formação dos indivíduos no conjunto dos cidadãos de um país (Díaz, 2003; UNESCO, 2004). Assim, torna-se importante compreender os sentidos que pode adquirir o conceito de qualidade quando aplicado à educação.

As escolas públicas são organizações educativas marcadas por uma rede complexa de interações, razão pela qual falar de qualidade educativa implica considerar os diversos níveis da rede social em que a escola se insere (Azevedo, 2007a): alunos, professores, administração educacional e medidas políticas. No entanto, ainda que cada vez mais reconhecido no domínio político o seu papel estratégico para a consecução de um desenvolvimento social alargado a todos (UNESCO, 2005), as escolas nem sempre produzem os resultados desejados, quer politicamente, quer socialmente. Verifica-se um desfasamento entre o discurso das intenções e o das ações, entre a retórica e a realidade, onde a igualdade de oportunidades no acesso à educação nem sempre corresponde à igualdade de oportunidades no sucesso educativo (Almeida, 2007).

Estudos produzidos em Ciências da Educação puseram a nu o carácter controverso das organizações escolares (Guerra, 2002). Salienta-se que a perversidade está instituída, é recorrente, racional, contextual, falaciosa, estruturada, mas sobretudo, injusta. Ela deteta-se pela discrepância entre o pensar e o dizer, dando lugar à hipocrisia (Guerra, 2002; Costa, 2009); entre o dizer e o fazer, que origina o falso discurso; entre o pensar e o fazer, que provoca os atos irracionais. O conhecimento dos bastidores das escolas (Guerra, 2002) é uma necessidade fundamental para a sustentabilidade da inovação e da qualidade. A finalidade deste conhecimento é combater a atitude de resignação e instaurar uma cultura de resistência, não à inovação e à mudança, como de costume, mas à instalação e ao conformismo.

---

<sup>56</sup> Cf. Referência de María Eugenia Bello (1999) sobre o significado de qualidade da educação no discurso educativo internacional, onde refere perspetivas da UNESCO, do Banco Mundial e, ainda, de organizações Latino-americanas (CEPAL) e Ibero-americanas (OEI).

Segundo Guerra (2002), para haver mudança nas escolas, para que estas organizações mudem, três fatores têm de coincidir no tempo: a pressão externa (política e sociedade), insatisfação interna (mudança no nível de exigência e participação de pais/alunos face à escola) e uma alternativa, um plano de ação, um modelo, uma visão sobre a missão da organização escolar. Nos dois últimos pontos as escolas estão a apresentar dificuldades. Por um lado, os pais e os alunos têm um nível de participação incipiente em vez de uma participação mais ativa e corresponsável. Por outro, os gestores das escolas estavam habituados a cumprir as regras ditadas do poder central e a realizar um tipo de gestão “para o momento”, não propriamente planificada. Os Projetos Educativos das escolas, em muitos casos documentos para ficar na gaveta, são definidos normativamente como documento-chave da identidade e da mobilização dos planos de ação da escola, mas será que cumprem essa função? Ao mesmo tempo, outros documentos ganham relevo, como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, exigindo-se que a escola funcione articulada em torno de uma missão e de objetivos e metas que sejam claros para todos. O trabalho em equipa impõe-se à ação docente pela necessidade de coordenar as próprias estratégias dos departamentos curriculares no complexo das interações<sup>57</sup>. Por isso, a falta de um espírito de auto-reflexão e de uma cultura ética e de cooperação deixou de se poder compaginar com as exigências da qualidade educativa.

As mudanças políticas e sociais, ao mesmo tempo que obrigam a escola a burocratizar, formalizar muitos dos seus procedimentos habituais e informais, exigem um modo de gestão transparente (CNE, 2005), quer interna, quer externamente, onde os objetivos perseguidos têm de envolver todos os responsáveis pela condução e execução dos referidos processos de mudança. A avaliação das escolas torna-se, assim, uma questão de racionalidade, de aperfeiçoamento profissional, mas também de coerência institucional e de responsabilidade social.

---

<sup>57</sup> Exemplo disso é a coordenação das planificações em grupo disciplinar que é uma prática corrente nas escolas estudadas e, ainda, a constituição de critérios de avaliação comuns em cada grupo disciplinar a ser aprovadas no Conselho Pedagógico, como se vê nas atas de todas as escolas.

### 3.1. O Conceito de Qualidade na Educação

Os estudos desenvolvidos pelas agências internacionais, nomeadamente a UNESCO ou a OCDE, exercem uma pressão cada vez maior para que os diversos países invistam na educação pública, como forma de erradicação da pobreza e das desigualdades sociais. A educação pública impõe-se, por isso, como estratégia política fundamental para os indicadores de desenvolvimento social e humano dos diversos países. Ao mesmo tempo, essas agências exigem que as escolas sejam mais eficazes nos seus resultados, nomeadamente no que toca à integração das gerações mais jovens no mercado de trabalho, de forma a justificar investimento público. Mercado e tecnologia estão a provocar mudanças profundas nos espaços educativos e no próprio conceito de educação, de modo que se torna urgente repensar e refundar toda a ação educativa, os seus objetivos e finalidades, enfim, o seu sentido antropológico, e o papel da escola no contexto da crise (Arendt, 2000; Filmus, 1999) paradigmática ou de sentido (Geraldo Barroso, 2008) que se instalou definitivamente nas políticas públicas para a educação (Paro, 1998).

Indo às origens do conceito de Educação, percebemos imediatamente o seu duplo significado e o movimento dialético que o conceito implica. “*Educare*” aponta-nos a ação exterior exercida sobre alguém com o objetivo de ensinar. “*Educere*” refere-se à ação interna que se produz na pessoa de modo a que os conceitos aprendidos possam ser incorporados na conduta (Rodríguez, 2011). Mas sendo a educação a construção de sujeitos livres e estando a escola de hoje na vigência das “regras<sup>58</sup>” do mercado liberal, que conceito de liberdade está aqui em jogo? Neste caso, segundo Paro (1998:3), a única liberdade que os indivíduos possuem é a liberdade de viver segundo as regras do mercado liberal que é tanto a “liberdade do pássaro para voar” como a “do leão para devorar o cordeiro”. Como educar, então, para uma outra liberdade, que torne cada ser humano protagonista da sua própria história e da sua própria cultura, capaz de se emancipar face aos condicionalismos sócio-culturais e económicos? Terão as

---

<sup>58</sup> Regras tem aqui um sentido específico, na medida que um dos aspetos que poderá hoje caracterizar o funcionamento do mercado global numa política multinacional marcada por uma perspectiva neo-liberal é justamente a ausência de regras e de regulamentação que, em grande parte, pode considerar-se a principal responsável pela crise financeira mundial.

camadas sociais mais desfavorecidas o direito a viver bem ou apenas o direito a viver ou a não morrer? (Paro, 1998:7)

Quando se associa o conceito de qualidade à educação, o que é que isso pode significar?

Se partirmos da perspectiva de que a educação se concretiza num ato valioso quando quem é educado aprende (Duart, 1999), aceitaremos a conceção humanista de Mortimore (1991) de que a educação de qualidade é “aquela que promove o progresso dos alunos numa vasta gama de domínios intelectuais, sociais, morais e emocionais, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e as suas aprendizagens prévias” e que um sistema educativo eficaz é aquele que potencia as escolas para alcançarem estes objetivos. Assim se deve compreender o papel do conceito de “valor acrescentado”, como esforço quantitativo para determinar qual o incremento e a melhoria que a escola pode trazer aos alunos, desde o momento da sua entrada no sistema educativo até ao momento da sua saída<sup>59</sup>.

No entanto, este “valor acrescentado” não pode visar uma tomada de decisões que signifique apenas uma mais eficaz preparação para o mundo do trabalho (Paro, 1998), pois mesmo a oferta de trabalho está sob uma forte pressão de mudança. A problemática da qualidade educativa não deixa, portanto, de se enquadrar num contexto de transição e de incerteza, de lutas e contradições, seja qual for o nível de análise que se faça.

Segundo Muñoz-Repiso e Murillo (2010:182) uma escola eficaz é

“aquela que promove, de forma duradoura, o desenvolvimento global de todos e cada um dos seus alunos para além do que seria expectável tendo em conta as suas condições prévias, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da comunidade educativa”.

Esta definição procura ligar a equidade (“desenvolvimento global de todos e cada um dos alunos”) à eficácia, pois o trabalho realizado nas escolas deve superar as expectativas geradas pelo contexto social (“para além do que seria expectável tendo em conta as suas condições prévias”).

---

<sup>59</sup> Murillo (2010:6) apresenta a seguinte definição de valor acrescentado: “valor acrescentado escolar é a estimativa sobre o contributo das escolas para o “progresso” dos seus alunos, uma vez eliminada a influência de outros fatores alheios à mesma”.

Muñoz-Repiso e Javier Murillo (2010:180) apresentam quatro valores como fundamentais na definição dos fins da educação e aos quais é dada prioridade de acordo com a ideologia que for dominante: liberdade, eficiência, equidade e coesão social.

Conforme se definam as prioridades dos sistemas educativos, assim será privilegiado um conjunto de componentes. Se queremos priorizar a equidade, o nosso conceito de qualidade na educação implicará ações diferentes daquelas que são implicadas quando se pretende priorizar grupos de excelência ou os imperativos da eficiência ou da eficácia.

A relação das escolas com a problemática da eficácia e da qualidade foi evoluindo na investigação científica à medida que se tentava quantificar o impacto da escola sobre os alunos. Numa primeira fase, ligada ao Relatório Coleman (1966), a escola aparece como uma “caixa negra”, explicando uma percentagem insignificante do rendimento académico. E nesta fase a escola é analisada segundo um modelo *input-output*, sem se ter em conta as variáveis de processo e a interação entre elas. Ainda na década de 70 do século passado surgiram reações a este modelo de análise, procurando centrar a atenção sobre diferentes fatores de eficácia das escolas (liderança, clima e expectativas...) começando a associar-se o ambiente e o *ethos* de cada escola ao rendimento dos alunos (García, 1998). No final da década de 80 do século passado, duas agências internacionais iniciam os seus estudos sobre a escola e os sistemas educativos, introduzindo a ideia da existência de múltiplos níveis de relação (micro, macro, meso) entre indicadores de contexto, *inputs*, *outputs* e processos (UNESCO, 1976; Benveniste, 1987; Taeuber, 1987; Oakes, 1989; Scheerens e Creemers, 1989; Selden, 1990; Scheerens, 1990; OCDE, 1991; Sheerens, 1992, cit. García, 1998).

Na sua investigação, Elena García mostra a deslocação da análise de factos educativos particulares para as questões de interação contextual, organizacional (Antúnez e Gairín, 2009), denotando uma mais fina perceção da complexidade quer das organizações educativas, quer do seu funcionamento. Isto pode ter como consequência o reconhecimento da dificuldade efetiva, ou até da impossibilidade, de uma avaliação e controle totais sobre os processos implicados no desenvolvimento organizacional das escolas, levando, por um lado, à assunção de uma atitude humilde face a essa realidade e, por outro, ao desenvolvimento de investigações de tipo menos racionalista e tecnocrático e mais etnográfico e contextualizado que permitam uma aproximação à realidade viva da escola.

A mentalidade neoliberal dominante no que concerne à problemática da qualidade educativa acentua o aspeto da relação (sempre desproporcionada) entre os recursos financeiros e humanos, os contextos em que se realiza a ação educativa e as expectativas sociais (Gentili, 1994), considerando como seu inimigo número um o Estado de direitos sociais. Deseja-se que com cada vez menos se produza e renda cada vez mais. Esta perspetiva herdada do paradigma racionalista não parece conseguir obter na realidade concreta aquilo que teoricamente defende (Sá, 2009). Daí que o debate em torno da eficácia, tenha transitado da questão dos resultados escolares, ou seja, da atenção dada a aspetos mensuráveis para outros domínios mais complexos da vida escolar, valorizando também os processos.

Partindo da revisão de literatura efetuada por Sammons, Hillman e Mortimore (1995) elaborámos o Quadro 13, com os princípios e as ações institucionais potenciadores de eficácia, nas diferentes dimensões da vida organizacional da escola (Quadro 13):



Quadro 13 - *Características-chave das escolas eficazes*

<b>Princípios e Ações potenciadores da Eficácia Escolar</b>	
<b>Princípios</b>	<b>Ações potenciadoras de eficácia</b>
<i>Liderança profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firmeza e decisão</li> <li>- Perspetiva participada</li> <li>- Primazia do profissional</li> </ul>
<i>Visão e metas partilhadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidade de decisão ou propósitos</li> <li>- Consistência das práticas</li> <li>- Colegialidade e colaboração</li> </ul>
<i>Ambiente de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atmosfera ordenada</li> <li>- Ambiente de trabalho atrativo</li> </ul>
<i>Concentração no ensino e na aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maximização do tempo de aprendizagem</li> <li>- Ênfase no domínio académico</li> <li>- Foco nas conquistas</li> </ul>
<i>Ensino com propósito</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização eficiente</li> <li>- Clareza de propósitos</li> <li>- Lições estruturadas</li> <li>- Práticas ajustáveis</li> </ul>
<i>Expectativas elevadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altas expectativas relativamente a tudo</li> <li>- Comunicação dessas expectativas</li> <li>- Promoção de mudanças intelectuais</li> </ul>
<i>Reforço positivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina clara e efetiva, obtida pelo sentido de pertença e participação</li> <li>- <i>Feedback</i> direto e positivo</li> </ul>
<i>Monitorização dos progressos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento do desempenho dos alunos</li> <li>- Avaliação do desempenho da escola</li> </ul>
<i>Direitos e responsabilidades dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar a autoestima dos alunos</li> <li>- Dar aos alunos posições de responsabilidade</li> <li>- Controlar o próprio trabalho</li> </ul>
<i>Parceria casa-escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento parental</li> </ul>
<i>Organização aprendente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola baseada no desenvolvimento do <i>staff</i></li> </ul>

(Fonte: Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P., 1995)

Assim, a eficácia dos resultados implica assegurar melhorias efetivas em diferentes dimensões do funcionamento organizacional.

O Movimento da Melhoria da Eficácia da Escola (ESI – *Effective School Improvement*), reuniu os contributos de duas linhas de investigação (Muñoz-Repiso e Murillo, 2003): o movimento das escolas eficazes e o movimento de melhoria da escola. O objetivo é juntar esforços no sentido de aproveitar os contributos de ambas as linhas encontrando propostas de intervenção nas escolas, quer pela via da análise quantitativa, quer da análise qualitativa dos resultados escolares. Por esta iniciativa percebe-se que qualquer esforço no sentido da obtenção de melhorias efetivas, quer seja iniciado por procedimentos de avaliação externa, quer por procedimentos de autoavaliação

(instrumento de orientação para a melhoria da escola), se constituirá num processo lento e não linear de mudança (Reynolds et al., 2001), dada a dificuldade em articular a dimensão de reprodução da seleção social (Bourdieu, 2007) e as pressões do mercado global (Normand, 2008), por um lado, e a exigência concreta da equidade e de uma educação para todos (Esteban, 2009), por outro.

A escola, independentemente das discussões em torno do desvio sofrido no sentido inicial da sua institucionalização (Lobrot, 1995), continua a ser depositária de um conjunto de expectativas sociais relativamente à transmissão do conhecimento, que é, nos tempos atuais o recurso mais importante. Assim, as instituições escolares, inseridas como estão na complexa sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003; Arcadia, 2009) confrontam-se com os desafios que a sociedade do conhecimento apresenta, sendo a partilha e a construção do conhecimento uma das suas tarefas fundamentais.

Vega (2008:131) aponta uma proposta sobre mudanças na educação, que poderá ser o caminho de mudança qualitativa das instituições de ensino, de uma forma global:

“abandonar a cultura informativa, memorística e de reprodução, por uma nova cultura de mentes bem formadas, que não só saibam buscar informação, processá-la e transferi-la, conheçam estratégias de solução para problemas concretos, em situações dinâmicas, mas também que estejam preparadas para gerar novos conhecimentos, aprendendo a aprender e aprendendo a desaprender”.

Evidentemente que isto implica pensar a qualidade da educação a partir de diferentes dimensões (o Contexto, o Ensino, o Currículo, os Professores, a Gestão Escolar, a Inovação e a Avaliação e Valores como a Emancipação, a Equidade e a Igualdade de Oportunidades ...).

### **3.1.1. A Qualificação das Organizações Educativas**

Vindo do campo empresarial, o conceito de qualidade apresenta uma grande polissemia, variando de acordo com quem o utiliza e com os critérios que estabelece.

Qualidade é um substantivo feminino que vem do latim (*qualitas, qualitatis*) e significa “caraterística de alguma coisa; o que faz com que uma coisa seja tal como se

considera” (Prazeres, 1996:337). Ao mesmo tempo, este conceito está também associado às ideias de prosperidade, virtude e excelência. Pode ainda ser considerado como adequação ao uso ou como um conceito universal aplicável a qualquer tipo de bem ou serviço.

Segundo alguns autores, o conceito de qualidade da educação (Aguerrondo e Xifra, 2002; García, 1998):

- é um conceito relativo, subjetivo, complexo, ambíguo e totalizante porque permite ser pensado em múltiplas dimensões, incluindo a complexidade dos sistemas sociais;
- é variável e polissêmico no campo educativo (Sá, 2009), pois refere-se a uma multiplicidade de elementos do processo educativo;
- está social e historicamente determinado, podendo ser atualizado e repensado sempre que necessário, o que deixa de fora uma posição relativista ou cética face à definição concreta nos sistemas educativos ou nas escolas, de critérios que permitam avaliar, num dado momento, a qualidade da educação;
- constitui-se como imagem objetiva das mudanças educativas, obrigando as instituições a definir e a ajustar as estruturas funcionais e políticas necessárias ao alcance dos critérios de qualidade educativa antecipadamente definidos;
- oferece-se como padrão de controle da eficácia do serviço educativo, orientando decisões e possibilitando a comparação de resultados.

Sendo a educação um serviço prestado à sociedade, a ela pode aplicar-se o conceito de qualidade. No entanto, existem modalidades de aplicação desse conceito à educação que se afiguram muito discutíveis se confrontadas com uma definição humanista dos fins da educação<sup>60</sup>.

Amparo Seijas Díaz (2003) propõe três dimensões de consideração do conceito de qualidade: a que se relaciona com a eficácia escolar, associada à consecução dos

---

<sup>60</sup> Por exemplo, o conceito de educação como *Bildung* apresentado por Kant. Na sua obra *Pedagogia*, Kant afirma que “unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem” (2003:31). O autor explicita que a educação possibilita que a natureza (humana) avance um pouco mais para a perfeição e que essa perfeição carece de cuidado, disciplina, cultura e civilização e deve atingir a moralização. Deste modo, a educação é um processo nunca completamente concluído, que se estende ao longo da vida. Como avaliar a eficácia desta educação se não acompanhando o percurso dos indivíduos ao longo da sua vida? E será isto viável? Assim, a educação tem uma dimensão de projeto, uma dimensão de ação, e uma dimensão de confiança na capacidade humana de inventar o seu próprio futuro, reinventando moralmente o seu presente.

resultados de aprendizagem esperados; a que se refere à relevância do sistema educativo para o indivíduo e para a sociedade; a que enfatiza os processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o seu desenvolvimento educativo. Quaisquer destas perspetivas olham para a qualidade sob o ponto de vista macro. No entanto, a existir qualidade nas escolas, ela tem de ser sentida e experimentada pelos seus principais beneficiários: os alunos.

Se compreendemos que por trás das preocupações da qualidade se encontram diferentes agendas / interesses (Coelho, 2008; Afonso, 2009) como a tecnocrática e de mercado, ou a da emancipação (Sá, 2009), encontrar consenso em torno do conceito de qualidade educativa é uma tarefa árdua e provavelmente sempre inacabada (Sá, 2009). A qualidade da educação pode relacionar-se com os fins educativos de cada escola, com as políticas educativas de cada país e, em última instância com a ideia de Homem e de Sociedade, remetendo para valores que estão subjacentes no Sistema Educativo (Muñoz-Repiso, 1996).

M<sup>a</sup> Antónia Casanova (2004:69) opta por associar o conceito de qualidade ao conceito de equidade, destacando a definição de uma escola de qualidade apresentada pela SEP (Secretaria da Educação Pública) do México. Uma escola de qualidade é

“a escola que assume de maneira coletiva a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de todos os seus alunos e se compromete com a melhoria contínua do aproveitamento escolar. É uma comunidade educativa integrada e comprometida que garante que os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as habilidades, atitudes e valores necessários para alcançar uma vida pessoal e familiar plena, exercer uma cidadania competente, ativa e comprometida, participar no trabalho produtivo e continuar aprendendo ao longo da vida”.

Um pressuposto fundamental para atingir todas as finalidades da educação é a conceção de escola como comunidade educativa integrada e comprometida, objetivo difícil de atingir. Se pensarmos nas agendas pessoais dos atores institucionais, a escola afigura-se não como uma comunidade mas como um sistema debilmente articulado (Weick, 1976). Os restantes conceitos-chave seriam os indicadores que teoricamente permitiriam a um qualquer avaliador certificar a qualidade de um sistema educativo ou de uma escola. Como condição primeira, a definição coloca o sentido comum da responsabilidade pelos resultados educativos, exigindo que toda a escola ou que a escola, como uma unidade de organização e de ação, se comprometa efetivamente com

os resultados dos alunos. Depois, estes conceitos apontam finalidades antropológicas da educação (aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores) que permitiriam atingir finalidades políticas, sociais e económicas (vida pessoal e familiar plena, o exercício da cidadania, a participação no mundo do trabalho e a aprendizagem ao longo da vida). Ao mesmo tempo, o sucesso destas finalidades depende do alcance das metas pedagógicas (os resultados das aprendizagens e a melhoria contínua do aproveitamento escolar). Assim, a definição relaciona a qualidade educativa com três grandes eixos: a excelência (centrada nas finalidades antropológicas), a eficácia (centrada nas finalidades política, social e económica) e a eficiência (centrada na discussão sobre o valor instrumental das metas pedagógicas para conseguir os resultados e aproveitamento esperados). A nossa perspetiva entende que eficácia e eficiência devem ser subordinados ao eixo da excelência, na medida em que quaisquer objetivos ou finalidades da educação definidos no âmbito puramente técnico ou económico correm o risco de perverter o sentido amplo, global, integrador, humanizador e emancipador da ação educativa (Paro, 1998).

Se pensamos em qualidade como resultado da educação poderemos dizer que

“uma educação é de qualidade quando possibilita, potencia e produz o resultado de humanizar mais todos e cada um dos agentes educativos implicados. O padrão de qualidade de um sistema educativo é a consecução do “ser mais” de cada homem concreto, singular e único. A realidade de cada homem é individual e social pelo que uma educação de qualidade tem uma dupla direção: o aperfeiçoamento de cada um dos membros que integram a educação e a melhoria dos contextos socioeconómicos e culturais onde vivem, se configuram como homens e constroem a sua realidade pessoal”(Escámez Sánchez, 1988:17).

Neste caso, o beneficiário final dos serviços prestados pela escola não é apenas o aluno individualmente mas a sociedade, de tal modo que a falta de qualidade da educação transita do plano individual ao social, considerando-se um problema social e, portanto, em última instância, um problema político e um problema que implica o sentido futuro do conjunto de oportunidades aberto às gerações mais jovens.

Concentrando a sua atenção nos fatores determinantes da qualidade, Murillo (2007) apresenta diferentes modelos propostos por diferentes autores (Van Velzen et al., 1985; Hopkins, 1996; Hopkins e Lagerweij, 1997; Sammons, Hillman e Mortimore, 1995; Creemers, 1994 cit. Murillo, 2007), que procuram articular os diferentes fatores

que interferem na qualidade educativa das escolas. Por outro lado, este mesmo autor recorreu também aos resultados de investigações conduzidas em Espanha (Pascual, 1992; Sancho et al., 1998; Muñoz-Repiso, et al., 2000; Díez, 1999; González, 1986; Ferreres e Molina, 1995; Marcelo, 1994; Coletivo El Molino, 1995; Tejada e Montero, 1990; Coronel, 1992 e Rivas, 1993, cit. Murillo, 2007) para elaborar algumas conclusões sobre as condições de qualificação das escolas. A lição aprendida pode resumir-se do seguinte modo (Murillo, 2007:41-42), indicando os fatores que interferem na qualidade:

\* Fatores Antropológico-Éticos

- qualquer que seja a fonte de incentivo para a mudança (interna ou externa), numa escola, essa mudança tem de ser assumida como tarefa própria da escola;
- sem a coesão do corpo docente em torno do grupo que inicia um processo de inovação, esta não se consegue levar por diante;
- a revisão de muitos conceitos e processos de ensino-aprendizagem é condição fundamental para obter uma mudança efetiva;
- o elemento básico dos processos de melhoria são as atitudes e comportamentos dos docentes;

\* Fatores Sócio-Profissionais

- para se obter mudança do corpo docente é necessário estabelecer estratégias ao nível da formação e desenvolvimento profissional dos docentes;

\* Fatores Culturais

- o que faz diferir um processo de qualificação de uma mera mudança curricular é o facto de haver mudanças na cultura escolar;
- para o sucesso de um processo de melhoria concorre a história da própria escola, enquanto organização que aprende;

\* Fatores Políticos

- a liderança constitui um fator-chave na condução dos processos de melhoria;
- envolver alunos e famílias nos processos de melhoria é um desafio para o futuro das escolas.

\* Fatores Administrativos

- um processo de melhoria é, por definição uma mudança planificada e, portanto, sem uma planificação detalhada, este não pode realizar-se.

Com a atual mentalidade da prestação de contas, a questão gerencial torna-se cada vez mais preponderante (Radin, 2006; Normand, 2008; Murillo, 2010). Por isso, o conceito de Gestão para a Qualidade Total foi também integrado no campo da educação (García, 1998). Este conceito apoia-se na perspectiva de que é necessário assegurar e controlar a qualidade durante o processo. O mesmo conceito vem sublinhar o facto de que o controle estatístico de um qualquer processo produtivo é insuficiente para garantir a qualidade do produto final. Associam-se-lhe, então, outras ferramentas como o *benchmarking* e o *benchlearning* e outras técnicas reunidas sob o termo “sistemas de melhoria contínua”.

Combinando os contributos de diversos autores (Bernyllón y Ceruti, 1989; Antiq e Hemont, 1991:16; Cortez, 1995:38 cit. García, 1998), Elena García (1998: 28) aponta as seguintes condições básicas para garantir um projeto de implementação de Qualidade Total:

- Adaptação às necessidades do usuário<sup>61</sup>;
- Aprendizagem contínua (pela formação específica e experiência)
- Vontade, implicação e exemplaridade da direção<sup>62</sup>;
- Adesão / Participação dos colaboradores<sup>63</sup>;
- Aprovação das ideias dos colaboradores e reconhecimento dos seus esforços;
- Melhoria da qualidade, prevenindo desvantagens<sup>64</sup>;

---

<sup>61</sup> O usuário, o cliente, em primeiro lugar são os alunos, as suas necessidades de aprendizagem. Como já afirmámos anteriormente, “Ensino-Aprendizagem” é a função central da escola.

<sup>62</sup> Um direção mais envolvida com o trabalho da totalidade dos trabalhadores da escola, uma direção mais “pró-ativa”, capaz de identificar problemas reais e centrais e capaz de solucionar ou intervir de forma direta sobre esses problemas, sem a excessiva carga de preocupações políticas, conseguiria certamente muito melhores resultados globais.

<sup>63</sup> Esta deveria a ser preocupação política central: envolver, comprometer, valorizar a participação dos diversos intervenientes. Evitaria muitos conflitos, resolveria mais facilmente outros, tornaria a escola um espaço de identidade social para os seus membros.

<sup>64</sup> Em termos pedagógicos, esta atitude preventiva é muito mais eficaz que a tentativa de resolução de problemas de aprendizagem quando eles já estão cristalizados nos alunos. Portanto, a prevenção das

- Definição clara e concreta de objetivos exequíveis a atingir<sup>65</sup>;
- Dotação de recursos coerente com os objetivos;
- Estabelecimento de indicadores, poucos e críticos, que facilitem a informação sobre a evolução do projeto;
- Dispor de sistemas de medida para avaliação do trabalho;
- Planificação da gestão do projeto;
- Determinar um prazo limite para a finalização do projeto.

Estas propostas implicam um novo modo de gerir as escolas, um abandono intencional das dependências criadas pelos “arranjos políticos”, orientados para satisfazer os interesses de uma pequena minoria (ainda que esta seja a minoria dominante) e a adesão consciente a modos mais competentes, éticos e cooperativos de funcionamento individual e organizacional. A melhoria contínua de metodologias didáticas, de planificação, desenvolvimento, avaliação (Sarrionandia, 2008), autoavaliação (Clímaco, 2010), de funcionamento global da escola beneficiaria muitíssimo desta nova atitude dentro das escolas. Aqui o posicionamento é o da defesa da ideia de que um esforço no sentido da implementação de melhoria contínua através de um sistema de gestão da qualidade adaptado às escolas poderia ser uma estratégia de combate aos efeitos do neoliberalismo, de onde a própria política da Gestão para a Qualidade Total (GQT) provém. Consideramos, no entanto, que a malevolência do sistema neoliberal reside (Santana Bonilla, 1997), na confusão conceptual entre “eficácia”/ “eficiência” e “qualidade”.

A eficácia, que é a capacidade de alcançar um efeito esperado através de uma ação, pode ser um dos indicadores de qualidade a ter em conta na escola, mas não resume em si a qualidade. Acentuar a importância da eficácia permite a clarificação das metas e objetivos institucionais, departamentais, grupais e individuais bem como uma

---

dificuldades, associada a uma intervenção precoce adequada seria o meio adequado de garantir aos nossos alunos um futuro bem mais risonho em termos de sucesso escolar e na vida. Esta intervenção exige formação adequada, sensibilização dos professores para detetar as dificuldades quando elas começam a aparecer, e treino e conhecimentos adequados para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. O Estado pouparia muito dinheiro em horas de apoio educativo e com mais eficácia, se a prevenção dos problemas de aprendizagem fosse efetuada nas mais tenras idades.

<sup>65</sup> Exigiria uma mudança radical na forma de elaborar objetivos quer institucionais, quer de grupo ou individuais. A definição de objetivos deveria caracterizar-se pela simplicidade, concreticidade e objetividade, isto é, definir campos e práticas de atuação concretos, claros, que vão de encontro aos problemas que se pretende resolver.



planificação de atividades coerente com esses objetivos e metas para, depois, poder verificar e avaliar se as atividades realizadas cumpriram os objetivos e metas. Assim, a eficácia é, quando muito, uma medida de conformidade, enquanto a ideia de qualidade inclui inovação, mudança, adaptação à incerteza (Calatayud, 2008).

A eficiência, que é a capacidade de cumprir um conjunto de objetivos pré-definidos com um mínimo de recursos disponíveis, também é um indicador de qualidade, mas nem sequer é um indicador importante do ponto de vista da educação e dos seus fins. Em primeiro lugar, porque pode induzir a dar prioridade a fatores que não são prioritários, se tivermos em conta o sentido emancipatório da educação (Calatayud, 2008; Xavier, 2011) e o investimento social, político e económico que implica. Uma abordagem centrada na eficiência, ou seja, numa lógica contábil (Lima, 1997) pode conduzir a generalizações abusivas dos dados obtidos num determinado momento e contexto (Murillo, 2010) para todos os momentos e contextos subsequentes. E ao levar a esta interpretação abusiva perverte o sentido mais amplo de qualidade<sup>66</sup>, fazendo com que este seja entendido de uma forma estritamente empresarial (como a satisfação do cliente, a produtividade e uma otimização da relação custo/benefício) e redutora.

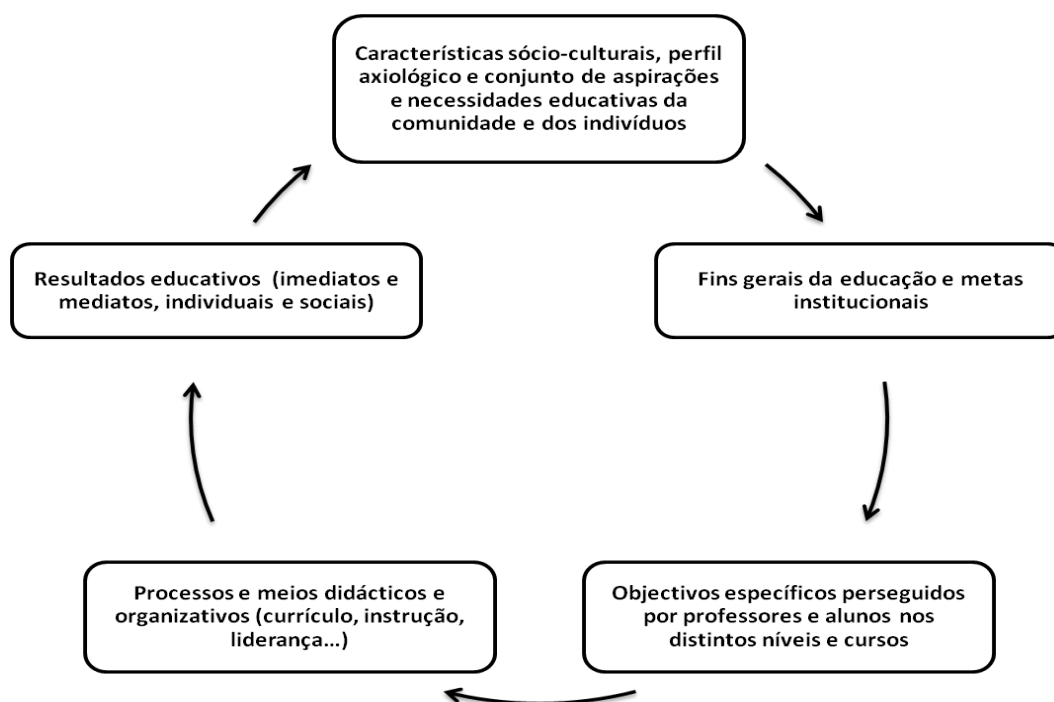
Investigações conduzidas por diferentes autores (Hedges, Laine e Greenwald, 1994; Hanushek, 1989) têm concluído que “os *inputs* de recursos” apresentam “uma relação positiva sistemática com os resultados escolares” (García, 1998:35), o que contraria a tendência das políticas educativas. Deste modo, surge a questão de saber a que realidade efetiva de ensino-aprendizagem correspondem as estatísticas do chamado “sucesso educativo” (Perrenoud, 2003; Almeida, 2007). Estará a educação pública “sitiada” (Muñoz, 1999) e sem remédio?

Pensar a qualidade em educação requer uma flexibilidade maior que aquela esperada na empresa privada, além de exigir que o humanismo seja o fundamento prioritário das decisões educativas. A investigação sobre qualidade em educação aponta para que esta seja o resultado de uma relação específica e coerente entre as componentes básicas da educação institucional (Rodríguez, 2011:27): contexto sócio-cultural e axiológico, fins gerais da educação, metas institucionais, objetivos do ensino, processos, meios didáticos e organizacionais e resultados mediatos e imediatos. A Figura 3 aponta

---

<sup>66</sup> Enguita (1994:105) critica a substituição do ideal da igualdade pelo ideal da qualidade, que significou deixar de vincular o fim da educação “ao objetivo do desenvolvimento” para o vincular “ao objetivo da competição” e da “distinção”.

dimensões importantes a ter em conta quando se quer construir um projeto educativo de qualidade: o contexto ( de onde nasce e para onde se dirige o projeto educativo); os princípios (fins da educação, valores, metas que orientam a ação institucional...); a planificação da ação institucional; os instrumentos e os resultados (Figura 3).



**Figura 3 – Componentes Gerais da Educação Institucional (Fonte: Rodríguez, 2011)**

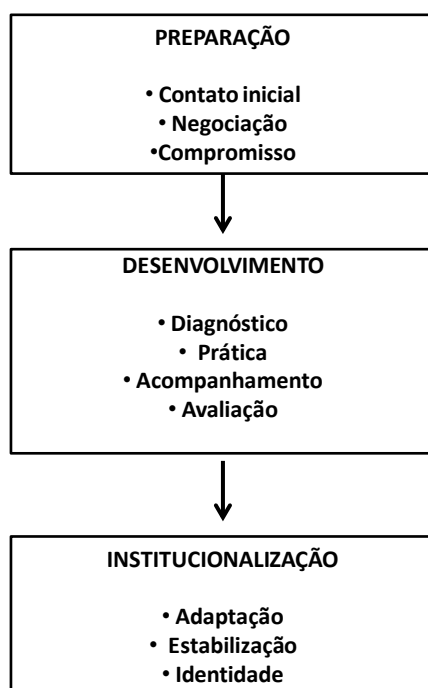
Assim, os valores articulados inerentes à qualidade em educação poderiam ser: a excelência dos princípios e das ações (do conhecimento transmitido e produzido, das atitudes, dos valores e comportamentos, da formação ao longo da vida, dos meios e instrumentos de ensino e de avaliação); a funcionalidade das regras, estruturas e recursos (confiável articulação entre recursos humanos, informacionais, materiais e organizacionais); a eficácia das estratégias e planos de ação (conformidade entre os resultados pretendidos e os resultados obtidos, também em termos de equidade, de igualdade de oportunidades e de emancipação social) e eficiência dos resultados (uma relação razoável entre os custos da educação e os resultados pretendidos e obtidos no fim do processo), o que implica uma perspetiva dinâmica quer do conceito de qualidade, quer dos procedimentos a empregar para a conseguir (instrumentos de análise quantitativa e qualitativa). Além destes parâmetros, há ainda a considerar o fator incerteza que provém do meio envolvente e do facto de ser impossível controlar e

regular todas as variáveis de um tão complexo sistema (Morin, 2008; Luhmann, 2009); Assim, poderemos articular uma perspectiva técnica da avaliação da qualidade educativa com uma perspectiva humanista e progressista da educação, vista como oportunidade de desenvolvimento para todos.

Segundo Coronel (2007) a qualificação das escolas consegue-se através do desenvolvimento organizacional, que se caracterizaria do seguinte modo:

- como estratégia educacional para obter uma mudança planejada na escola, a partir da partilha de uma filosofia social e de metas normativas que implicam os diferentes intervenientes;
- como estratégia de resposta a três diferentes níveis de problemas: 1) determinação de fins, identidade, crescimento e revitalização da organização; 2) satisfação e desenvolvimento humano; 3) conseguir eficiência organizacional;

Há desenvolvimento organizacional se os processos de qualificação da escola forem institucionalizados, isto é, passarem a integrar a cultura organizacional da escola (Figura 4).



**Figura 4 – Etapas do processo de qualificação das escolas (Fonte: Coronel, 2007)**

As etapas da qualificação da escola apresentadas na Figura 4 revelam que o tempo é um fator importante de continuidade e consolidação das estratégias de

qualificação da escola. Estas etapas também revelam a importância de atores externos à própria organização no início do processo.

Uma primeira fase supõe um agente externo que possibilita à escola um conjunto de compromissos e negociações e que determina o tipo de trabalho a ser desenvolvido por parte dos atores internos.

A segunda fase centra-se na avaliação, primeiro como diagnóstico e depois como acompanhamento e avaliação, com a elaboração de um relatório que permite compreender o enquadramento da avaliação nos processos de qualificação da escola. Determinando os pontos fortes e fracos, devendo obter-se informações relevantes para estabelecer quais as áreas que especificamente carecem de melhoria, torna-se mais viável que os resultados da avaliação sejam utilizados para a melhoria. Esta é uma etapa fundamental da aprendizagem organizacional, onde as descobertas feitas devem servir exclusivamente o interesse da melhoria institucional e não interesse particulares.

A terceira fase consiste em determinar que fatores possibilitam a persistência dos processos de melhoria e em garantir que estes se mantêm no funcionamento interno da organização, de modo a gerar a capacidade de a escola organizar por si mesma o acompanhamento e monitorização de uma melhoria contínua.

Coronel (2007) analisa alguns projetos de qualificação das escolas como o projeto GRIDS (*Guidelines for Review and Internal Development in Schools*), o SWQI (*School-Wide Quality Improvement*) e outros projetos de desenvolvimento escolar, implementados em escolas de diferentes países (Austrália, Reino Unido, Bélgica, Canadá) que chegam a conclusões similares quanto aos seguintes aspetos:

- a temporalização das dinâmicas de melhoria deve ser gradual, contínua e ascendente e não intermitente;
- a mudança envolve sempre compromisso de todos;
- deve-se focar sempre a melhoria do que já existe;
- o esforço da mudança deve concentrar-se nas pessoas, não na tecnologia e nem no investimento de capital;
- a palavra-chave da qualificação das escolas é “colaboração”. Sem ela, não é possível articular todo o trabalho e toda a organização.

A implicação direta e colaborativa dos atores organizacionais nos projetos de melhoria é condição básica para o desenvolvimento organizacional, pois é ela que garante a passagem da organização de uma posição passiva (como lugar onde acontece

um programa de intervenção) para uma posição ativa (como organização que aprende), geradora de maior autonomia para liderar o seu próprio desenvolvimento (Sallán, 1998).

### **3.2. A Avaliação das Organizações Educativas**

A Avaliação institucional tornou-se, simultaneamente, “um campo científico e político” (Clímaco, 2010:14), mas para cumprir na escola o seu papel formativo deve estar ligada a uma cultura de aprendizagem (Senge, 2004) e de desenvolvimento organizacional<sup>67</sup>, que implica sempre o desenvolvimento das pessoas, das suas conceções e das suas práticas.

A avaliação das escolas interessa aos alunos e famílias, a professores, ao Ministério da Educação, às autarquias e à sociedade em geral (Almeida, 2007). Por todos os intervenientes ela é considerada como condição estratégica (Demailly, 1999) para a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos escolares e dos resultados da educação, além de servir o objetivo da prestação de contas<sup>68</sup> por parte dos organismos do Estado (Almeida, 2007). Isto acontece independentemente de se saber que as lógicas inerentes à exigência de avaliação das escolas têm na sua base o confronto entre um pendor eminentemente técnico e outro marcadamente mercantil (Afonso, 2009b) e todos os conflitos de interesses que advêm do facto de se pôr em causa o papel do Estado como administrador dos bens públicos (Demailly, 1999; Clímaco, 2010).

As exigências de qualidade e de melhoria contínua implicam a inclusão de uma cultura de avaliação (Demailly, 1999; Weinstein e Muñoz, 2009) no sistema educativo português, que ainda não está institucionalizada (Almeida, 2007), existindo uma

---

<sup>67</sup> Este conceito é utilizado na perspetiva de Warren Bennis (1969, cit. Pariente F., 1998:1): “uma resposta à mudança, uma complexa estratégia educativa cuja finalidade é mudar as crenças, atitudes, valores e estrutura das organizações, de tal forma que estas possam adaptar-se melhor a novas tendências, mercados, desafios, assim como ao ritmo vertiginoso da própria mudança”.

<sup>68</sup> Afonso (2009c:58-59) chama a atenção para a “instabilidade semântica” do termo *accountability*, traduzido para português como “prestação de contas”. O termo é aqui pensado como “direito de pedir informações e exigir justificações”, funcionando como uma pressão exercida sobre as instituições, quer através das mudanças da opinião pública, quer através de regulamentação específica que oriente os procedimentos institucionais no sentido de dar informações e apresentar justificações da sua conduta.

descontinuidade das políticas públicas, visível quer nos processos de avaliação externa, quer nos processos de autoavaliação. Para isso, pede-se aos responsáveis pela gestão das organizações educativas que orientem os seus planos de ação e intervenção de uma forma mais concertada, mais integrada, conduzindo a uma participação e co-responsabilização de toda a comunidade educativa num projeto comum que seja claro e desejado por todos (CNE, 2008).

Uma gestão de qualidade carece do levantamento dos pontos fortes e fracos da organização escolar. Esse levantamento só pode ser feito mediante procedimentos sérios de auditoria e autoavaliação<sup>69</sup> da organização. É, portanto, necessário estudar, analisar esses processos, cruzando a informação existente no interior das organizações para compreender as dificuldades e potencialidades dos mesmos e indicar as melhorias necessárias, se tal for possível. E tudo isto só é possível com a cooperação ativa dos atores organizacionais (Guerra, 2003), já que a melhoria da escola é um processo social e cultural (Coronel, 2007). Torna-se, deste modo, fundamental, compreender a complexidade do conceito de avaliação.

### **3.2.1. Polissemia e Complexidade da Avaliação**

Tal como o conceito de Qualidade, o conceito de Avaliação é um conceito polissémico (Ruíz, 1999) e o seu significado / sentido (Poggi, 2008) varia de acordo com quem o utiliza, com o contexto em que se aplica e com as intencionalidades associadas à implementação de metodologias e instrumentos de avaliação.

Avaliar pode associar-se a diferentes ações: apreciar, analisar, julgar, valorizar, comparar, controlar, fiscalizar (Ruíz, 1999; Méndez, 2005). Alguns autores definem avaliação começando por dizer o que ela não é (Méndez, 2005), criticando o facto de que no meio educativo se implementaram novos conceitos de avaliação, mas as práticas não mudaram.

Ruíz (1999:18) apresenta algumas diferenças entre Medição e Avaliação (Quadro 14):

Quadro 14 - *Diferenças entre Medição e Avaliação*

MEDIÇÃO	AVALIAÇÃO
É um juízo de valor absoluto.	É um juízo de valor relativo.
É um momento estanque, não processual.	Equivale a um proceder dinâmico.
Está subsumida na avaliação.	Subsume a medição, tendo mais extensão.
Não implica avaliação.	Avaliar implica, entre outras coisas, medir.
Constitui apenas um meio para valorar.	A avaliação é a própria valoração.
É simplesmente uma obtenção de dados.	Compara os dados com os resultados previstos.

(Fonte: Ruíz, 1999:18)

Podendo sempre relativizar-se as distinções, o autor deste quadro permite construir uma ideia de avaliação mais ampla que a ideia de medição, contribuindo, assim, para ultrapassar a visão redutora da perspectiva mercantilista da escola centrada apenas numa lógica contábil (Lima, 1997), quantitativa e superficial da realidade.

Para Méndez (2005:11-12), avaliar não é medir, nem qualificar, nem corrigir, nem classificar, nem examinar, nem aplicar testes. O mesmo autor considera que “ a avaliação tem que ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, aplicar testes, mas não se confunde com elas”. Isto é, a avaliação não corresponde a uma ação, mas a um conjunto de ações que se diferenciam entre si pelos “ recursos que utilizam e pelos usos e fins que servem”. Deste modo, avaliar é uma tarefa complexa, difícil e conflituosa, mas necessária (Rocha, 1999).

Segundo Guzman Gomez (2010:21), a avaliação por si mesma não existe. Ela é “uma componente estrutural de cada projeto, de cada programa, de cada ação que empreendemos”. Ela existe em função de um “dever ser” que orienta a nossa comparação entre o que queremos alcançar e o que efetivamente a nossa ação produziu. A tarefa fundamental da avaliação será, por isso, “identificar o efeito desejado e dá-lo a conhecer com a maior precisão possível” (Gomez, 2010:22). Se queremos saber o alcance do efeito desejado precisamos de fazer “uma comparação sistemática da coerência entre fins e meios do nosso projeto” (Gomez, 2010:23), o que nos leva centrar-nos na necessidade de avaliação útil, que não pode contentar-se com meias-verdades (MacBeath, 2006), as quais podendo ser sedutoras, não ajudam a tomar as decisões que se impõem no contexto em causa.

Na perspetiva de Poggi (2008:41) uma teoria da avaliação “deve ser tanto uma teoria da interação política, como uma teoria do modo de construir o conhecimento”, o

que implica uma fundamentação simultaneamente, político-filosófica e epistemológica (que inclui uma vertente metodológica, técnica e científica) e a percepção de que a avaliação envolve sempre questões vinculadas às relações de poder, produzindo afirmações políticas com consequências político-sociais sobre programas, instituições e pessoas.

Considerando a avaliação como uma prática que se afigura a um direito humano (desde logo pelas suas ligações com a questão da igualdade e da equidade), Murillo e Román (2008:2-3) defendem que uma avaliação educativa de qualidade deve obedecer aos seguintes requisitos: ser tecnicamente impecável (válida, fiável, útil e credível); ser dirigida para a melhoria, para a transformação; centrar-se em contribuir com informações para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada.

Estas considerações tanto valem para a avaliação que se conduz dentro da sala de aula, com os alunos, como para a avaliação que se conduz na escola, sendo a escola o objeto de avaliação.

O problema da independência da avaliação é, porém, um dos mais difíceis de enfrentar, pois como afirma, Natércio Afonso (2009:151) a avaliação “tem sempre um cliente e uma agenda”. Por isso, tem de se abandonar uma perspetiva *naïf* de objetividade e centrar a análise nas” lógicas de ação dos atores organizacionais” sublinhando “o seu carácter intrinsecamente pluralista e subjetivo” (Afonso, 2009:152). Entretanto, nem a tensão nem a contradição (Demailly, 1999) de valores presentes na tradição cultural pluralista das democracias europeias e, consequentemente, nas suas políticas educativas, impedem que se imponha a exigência de avaliação do sistema educativo e das escolas, a qual vai ganhando cada vez maior centralidade.

Avaliar as escolas implica, portanto, “conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade” ao mesmo tempo que é necessário ter em conta “o carácter único, irrepetível e cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002:11)

Segundo, Abel Paiva da Rocha (1999: 40-46) podem enumerar-se diversos tipos de razões que tornam atualmente necessária a avaliação das escolas: socioeconómicas, político-administrativas, científico-pedagógicas e legais. Todas estas razões nos colocam perante a evidência de que mais do que fazer avaliação, ou saber como fazê-la,



é fundamental “conhecer o papel que ela desempenha, a função que cumpre, saber quem beneficia dela e ao serviço de quem se põe” (Ruíz, 1999).

### **3.2.2. As Questões do Processo de Avaliação**

Quando se pensa em avaliação de escolas, é necessário equacionar uma série de questões acerca das condições, origem, demandas, concepções que podem estar inerentes ao processo de avaliação para que este possa, de facto, contribuir para uma melhoria da escola (Murillo, P., 2008).

Qualquer processo de avaliação exige a resposta às seguintes perguntas: Para quê se avalia? O que se avalia? Quem avalia? Como se avalia? Para quem se avalia? Porquê avaliar? A resposta a estas perguntas pode ser tão diversificada quão diversificadas forem as intenções presentes na avaliação (Quadro 15). Em torno das questões centrais a que a implementação de qualquer processo de avaliação tem de dar resposta, Alonso (2004) propõe um conjunto de hipóteses de resposta que, não esgotando a multiplicidade e a complexidade que envolvem a avaliação, nos possibilitam o confronto com inquietações que incluem também a ética que deve estar presente tanto na ação avaliativa como nas decisões políticas. As questões levantadas tornam claro que a questão técnica está também envolvida em questões ideológicas, epistemológicas, sociais e políticas (Weiss, 1978).

Quadro 15 - *As perguntas prévias ao processo avaliativo*

Perguntas	Possíveis Respostas
<b>Para quê se avalia?</b>	Razão pedagógica (melhorar o ensino-aprendizagem) Razão social (acreditação) Intenção formativa (reorientar o processo) Intenção formadora (auto-aprendizagem e autorregulação) Intenção Sumativa (classificar/selecionar/ premiar / sancionar)
<b>O que se avalia?</b>	Perspetiva ampla (visa um olhar sobre a totalidade do conjunto) Perspetiva estrita (seleciona um conjunto de circunstâncias. Por exemplo, só os resultados) Alcance de objetivos – de aprendizagem (reconstrução do conhecimento) - de rendimento (adequação a uma norma) Conteúdos – de procedimento e/ou atitudes e valores - de factos e / ou conceitos
<b>Quem avalia?</b>	A comunidade educativa ( os fins educativos convertem-se em critérios de educação) Os professores (decisões associadas à profissionalidade e à especialização, com risco de corporativismo) Organismos externos
<b>Como se avalia?</b> (Relaciona-se com o tipo de informação que se procura)	- Dados objetivos / Resultados - Processos - Instrumentos e recursos diversificados - Exame / Teste - Espaço Físico - Espaço Simbólico
<b>Para quem se avalia?</b>	- Para o aluno - Para o professor - Para a escola - Para o sistema
<b>Porquê avaliar?</b> (Implica revelar as razões que subjazem às finalidades da avaliação)	- Juízo de Valor - Coerência - Equidade e Transparência - Examinar, Qualificar - Eficiência - Discriminação

(Fonte: Alonso, 2004)

A diversidade das perspetivas avaliativas leva-nos a procurar o sentido complexo deste conjunto de ações a partir de diferentes conceptualizações, enquadrando as mesmas em dois grandes paradigmas, como sugere Licínio Lima (2002): o paradigma normativista/pragmático e o paradigma analítico/interpretativo que, por sua vez, se poderiam associar, respetivamente, ao paradigma da “modernização” ou ao paradigma da “democratização” (Sá, 2009). Isto significa que, dependendo do paradigma subjacente à planificação da avaliação, assim serão as informações recolhidas, o conhecimento produzido e as decisões tomadas.

O paradigma normativista / pragmático, “particularmente influente nas escolas públicas”, enquadra as “orientações gerencialistas e produtivistas”, viradas para

mecanismos de causa-efeito, para o controle da eficácia e da eficiência, quase que impondo uma mimesis das chamadas “boas práticas” (Lima, 2002:18). Tal paradigma aponta um posicionamento meramente técnico face à avaliação e uma consequente simplificação artificial e artificiosa da complexidade da mesma, que se reduz ao quantificável e ao objetivável. Enquadra-se na perspectiva positivista da avaliação e da qualidade e defende uma concepção behaviorista do comportamento humano e da educação. Tal perspectiva não tem viabilidade para conhecer e explicar o mundo (Popper, 1980).

O paradigma analítico/interpretativista inclui o fator político e a necessidade autolegitimação institucional (Rocha, 1999) nas variáveis analíticas e no processo de interpretação dos dados recolhidos, pondo em causa a possibilidade de uma reprodução fiel da realidade organizacional da escola, vendo a interpretação como uma construção social (Berger e Luckmann, 2004) e as regras metodológicas de aproximação ao mundo como convenções (Popper, 1980) que exprimem apenas uma possibilidade de aproximação à verdade (Popper, 1991).

A perspectiva de que a avaliação, enquanto conjunto de ações que visa a tomada de decisões, se enquadra num contexto paradigmático assimila a avaliação das escolas a um processo de investigação<sup>70</sup> (Gomez, 2010). A avaliação, pelo seu enquadramento paradigmático, quer esteja claro ou não na mente de quem a planifica, pode, por isso, definir-se como “um tipo de investigação disciplinada que se leva a cabo para determinar o valor (mérito ou valia) do objeto avaliado (programa, projeto, serviço, política) com o fim de melhorá-lo, prestar contas e/ ou ilustrar ações futuras” (Bustelo, 2011:11; Scriven, 2003). Daí a importância da tarefa inicial de clarificação do conceito polissémico de avaliação e dos propósitos da mesma (Sá, 2009; Afonso, 2009).

No Quadro 16, as definições apresentadas permitem identificar os paradigmas que lhes subjazem e, ao mesmo tempo, compreender a complexidade do conceito e das práticas a ele associadas.

---

<sup>70</sup> Havendo, no entanto, autores que defendem uma diferenciação entre avaliação e investigação, a partir da diferença entre a sua natureza, finalidade, contexto, fundamentos epistemológicos e metodológicos, destinatários, resultados e agentes (Bustelo, 2011).

Quadro 16 – *Algumas definições de Avaliação*

<b>Autor</b>	<b>Definição</b>	<b>Paradigma</b>
Alfaro (1990:70)	“Estabelecer uma comparação entre o desejado e o realizado”.	<b>Paradigma normativista / pragmático</b>
Perrenoud (1981:20)	“Um critério de desvio ou conformidade a uma norma de bom comportamento escolar”.	
Stufflebeam (1987:19)	“Investigação sistemática do valor ou mérito de algum objeto”.	
De la Orden (s.d.:16)	“ Um meio que permite observar e descrever com maior precisão os aspetos quantitativos e qualitativos da estrutura, processo e produto da educação. A sua finalidade é facilitar uma predição e um controle o mais exatos possível do processo educativo”.	
Stanley, Glock e Warderberg (s.d.:10)	“Um processo no qual um professor pode empregar informação derivada de muitas origens para formular um juízo de valor. A informação pode obter-se mediante o uso de outras técnicas que não dão necessariamente resultados quantitativos; por exemplo, os questionários e as entrevistas”.	<b>Paradigma analítico/ interpretati- vista</b>
Livas (s.d.:14)	“Um processo que consiste em obter informação sistemática e objetiva acerca de um fenómeno e interpretar essa informação a fim de seleccionar entre diferentes alternativas de escolha”.	
Serrano et all (1995:15)	“Único meio de descrever e fazer compreender fenómenos contextuais, gerados, paralelos ou marginais nos diversos níveis do sistema educativo”.	

(Fonte: Moya, 1998)

As definições apresentadas no Quadro 16 apontam algumas ideias fundamentais sobre avaliação: que ela é uma comparação; que a comparação implica critérios, normas e referenciais; que deve ser sistemática; que tem um carácter instrumental ao serviço do controle e da predição; que se pode realizar com o recurso a diferentes fontes de informação; que a seleção das fontes de informação altera os resultados, nomeadamente pelos dados que são recolhidos; que é um processo interpretativo sobre dados e informações recolhidos e não sobre a realidade em si; que é uma tentativa de compreensão de um contexto complexo.

### 3.2.3. Características do Processo de Avaliação das Escolas

Ruíz (1999:19-20) propõe que os paradigmas se solidarizem entre si na sua complementaridade e considera que, seja qual for o paradigma que subjaza à

planificação da avaliação, esta deverá assumir um conjunto de características para cumprir a sua finalidade. Assim, a avaliação deve ser: Integral e compreensiva: “Toda a informação sobre o objeto avaliado contribuirá para qualificar o juízo emitido acerca dele”; Indireta: implica reconhecer que a medição é feita sobre as variáveis observáveis e não sobre a totalidade da realidade; Científica: Instrumentos de recolha, metodologias empregues, tratamento e análise dos dados recolhidos devem ser independentes face a diferentes interesses em jogo; Referencial: Toda a ação valorativa compara resultados com metas ou objetivos propostos; Contínua: Capaz de acompanhar as dinâmicas dos diferentes processos ao longo do tempo. Esta dimensão permite que a avaliação possa ser formativa e retroalimentadora, fornecendo respostas que orientam a mudança dos aspetos suscetíveis de melhoria; Cooperativa: Deve implicar todas as pessoas que estão envolvidas no processo.

Além destas características, Rotger (1989, cit. Ruíz, 1999:20) acrescenta que a avaliação deve ser: Decisória: permitir a emissão de juízos de valor sobre o objeto avaliado e tomar decisões quanto a ações futuras.

Segundo o modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), a avaliação das escolas deve abranger: o Contexto: que inclui a população-alvo do estudo, as suas necessidades e problemas, as oportunidades existentes e a definição de objetivos em coerência com essas necessidades e oportunidades; os Inputs ou Entradas: o que implica avaliar a capacidade da escola na condução de programas existentes e na produção de estratégias e de programas alternativos e sua planificação ; o Processo: fazendo o prognóstico dos efeitos da planificação e procedimentos estratégicos e proporcionando informação crucial para a tomada de decisões; o Produto: recolhendo informação acerca dos resultados para os poder comparar com os objetivos e toda a informação fornecida pelo contexto, pelos *inputs* e pelo processo. Deste modo se poderá interpretar o valor ou mérito de um projeto, procedimento, escola, etc.

A *Checklist* da segunda edição (2007) deste modelo na página da *Western Michigan University* inclui ainda outros aspetos: os Acordos Contratuais: a avaliação deve ser fundamentada em acordos previa e explicitamente definidos com os *stakeholders*; a Avaliação do Impacto: pretende saber se e como é que um programa/projeto afeta o público alvo; a Avaliação da Eficácia: implica a construção de documentos e o acesso à informação sobre a qualidade e o significado dos resultados; a

Sustentabilidade da Avaliação: procura avaliar o grau de sucesso da institucionalização de um conjunto de procedimentos e se ele se mantém ao longo do tempo; a Transferibilidade da Avaliação: procura saber da possibilidade de um conjunto de procedimentos poder ser extensível, com sucesso, a outras dimensões da avaliação ou a outras organizações; a Meta-avaliação: implica uma avaliação da avaliação, nomeadamente no que respeita aos *standards* (critérios e normas) estabelecidos previamente para a mesma.

Santos Guerra (2002:13-15) propõe qual deva ser a natureza de uma avaliação qualitativa das escolas: ser contextualizada; ter em conta processos e não apenas resultados; dar voz aos participantes em condições de liberdade; preocupar-se com os valores educativos, tanto dos programas, relações e atividades, como da própria avaliação; utilizar diferentes métodos para reconstruir e analisar a realidade; estar comprometida com os valores sociais; ninguém tem o privilégio ou o critério exclusivo da interpretação correta ou válida da realidade; não se deixar influenciar pela mística dos números; utilizar uma linguagem simples; partir da iniciativa da escola; pretender modificar as práticas.

De um modo simples, Guerra (2002) sublinha o que outros autores (por exemplo, Poggi, 2008) também sublinham quanto à efetividade e autenticidade de uma avaliação institucional: a sua capacidade de implicar os principais interessados e distintos destinatários, a sua amplitude e diversidade informacional (capaz de produzir uma visão representativa do que se quer avaliar), o seu compromisso axiológico com a produção de conhecimento válido e fiável e com a mudança de práticas, a pluralidade da participação e interpretação dos dados, a liberdade da crítica.

Quer sejam internas ou externas, as avaliações de escolas cumprem algumas funções destacadas por Bonami (2005:6), bem como as lógicas que lhe são subjacentes: diagnóstico de apoio à decisão, certificação, mobilização e prestação de contas.

A avaliação com a função de diagnóstico dirige-se a diferentes atores interessados: responsáveis administrativos e políticos, gestores pedagógicos (diretores e inspetores), equipas de professores, alunos e pais. Apoia-se em dispositivos estandardizados que, periodicamente, avaliam a evolução das aquisições pedagógicas ao

longo do tempo e comparando estabelecimentos escolares<sup>71</sup>. O objetivo deste tipo de avaliação é melhorar a equidade, a eficácia e a eficiência.

A avaliação com função de certificação visa legitimar a obtenção de certificados ou diplomas que afetam o percurso posterior dos alunos, tanto dentro do sistema educativo, como, depois, no mercado de trabalho. Também neste caso são utilizados dispositivos mais ou menos estandardizados, como as provas de conhecimento e competências (exames), que são corrigidas de forma anónima. Os resultados desta avaliação também podem ter uma função de diagnóstico. O objetivo central deste tipo de avaliação é homogeneizar o nível de conhecimentos e competências para um dado diploma.

A avaliação com função de mobilização está orientada para os projetos de escola, melhoria da qualidade, atividades de remediação, aprendizagem por ciclos. É neste domínio que entendemos que deveria centrar-se a autoavaliação das escolas.

A avaliação com a função de prestação de contas interessa aos parlamentos, às instâncias internacionais, à opinião pública (através dos *mass media*), às instâncias financiadoras, às coletividades, aos pais, etc. Pretende fornecer informação fiável sobre o rendimento escolar em termos de eficácia, eficiência e equidade, os recursos utilizados, os custos e financiamentos, as parcerias, a governança<sup>72</sup> do sistema escolar a diferentes níveis.

No que diz respeito aos momentos de aplicação da avaliação pode perceber-se que há, em Portugal, uma descontinuidade e desarticulação da implementação dos processos de avaliação, bem como das funções enunciadas anteriormente, sendo a mais frágil a função de mobilização. Isto ocorre devido a diferentes fatores, dentre os quais se destaca a falta de interesse dos decisores políticos (Sá, 2009), na medida em que a promessa feita às escolas de um apoio continuado não está a acontecer e que os modelos de avaliação externa adotados carecem de maior discussão teórica e metodológica (Pacheco, 2010). Esta descontinuidade ilustra o carácter parcial da avaliação externa,

---

<sup>71</sup> Este tipo de avaliação procura conhecer os resultados do sistema educativo, a sua capacidade de garantir o acesso às minorias e aos deficientes, de proporcionar ao maior número possível de alunos não só o acesso às aprendizagens básicas, mas também às de nível superior e a sua integração no mercado de trabalho.

<sup>72</sup> Utilizamos este termo para incluir simultaneamente o sentido de eficácia e o sentido de equidade, na gestão dos recursos escolares e, ainda, na imagem pública da escola, tendo em vista o desenvolvimento de todos os atores educativos.

sentido como impositivo e gerador de uma espécie de “terror da performatividade” (Ball, 2002<sup>73</sup>) que leva as escolas e os seus atores a “fabricações” e à “gestão da impressão” (Ball, 2002, cit. Sá, 2009:3796), mais próximos da encenação que da realidade quotidiana da escola.

### **3.2.4. A Utilização da Avaliação**

A utilização dos resultados da avaliação é uma questão polémica, sobretudo quando estes resultados são amplamente difundidos ou utilizados para fins diferentes daqueles para os quais foi concebida a avaliação. Ravela et al. (2008:51) chamam a atenção para os efeitos nefastos das “más avaliações”, ou seja, das avaliações que não são tecnicamente boas, cujos resultados não são conhecidos nem utilizados de maneira apropriada.

O sentido dramático, ritual e cerimonial da avaliação revela-se muitas vezes na utilização que se faz dos dados recolhidos e do conhecimento produzido (Weiss, 1978; Patton, 2000).

Segundo Douglas Horton et al. (2008:128)

“o uso dos resultados da avaliação é um dos supostos chave em que se baseia todo o exercício de uma avaliação. O paradoxal é que, ao que parece, o uso direto dos resultados da avaliação no *design* e gestão de uma política é a exceção e não a regra”.

Os mesmos autores consideram que da avaliação se faz muitas vezes um “uso simbólico”: “As organizações submetem-se, por vezes, a uma avaliação simplesmente para parecer modernas ou para dar a impressão de que os administradores ou equipas diretivas estão preocupadas com o desempenho, ainda que de facto, não estejam” (Horton et al., 2008:135). Assim, a avaliação institucional, enquanto componente estratégica dos atores (Perrenoud, 1994) direta ou indiretamente a ela ligados, arrasta consigo as contradições do próprio sistema educativo e das escolas em particular. Ela é

---

<sup>73</sup> A expressão deve ser entendida em sentido lato, uma vez que, em sentido estrito, ela se refere apenas ao sentimento de “terror” que ocorre no sistema educativo inglês, associado às sanções e penalizações efetivamente aplicadas.



vista como imposição e ameaça e por isso mesmo “numa escola, nenhum ator individual ou coletivo tem interesse na transparência total” (Perrenoud,1994:194) e se justificam quer as “operações de cosmética” (Estêvão, 2001), quer o “jogo do gato e do rato” (Ventura, 2006).

Diversos são os fatores que influenciam o uso que se faz das avaliações, colocando a avaliação “no coração da fabricação das representações sociais” (Perrenoud, 1994:195) e como objeto de negociações onde se tenta simultaneamente esconder e desvelar: interesses, ideologias, a história e a cultura das organizações e suas instituições, a diferente legitimidade das fontes de informação (Horton et al., 2008), os valores, o contexto, as percepções e preferências, a inter-relação entre atores, as estruturas organizacionais, o tempo, etc... (Serpa, 2011). Os maiores benefícios da utilização dos resultados da avaliação parecem estar associados ao envolvimento e participação dos interessados, bem como às avaliações que privilegiam os dados recolhidos sobre o processo de desenvolvimento e comportamento das pessoas no contexto organizacional (Horton et al., 2008:135-136).

Carol Weiss e Michael Patton (cit. Serpa, 2011), considerados os iniciadores do debate sobre utilização dos resultados das avaliações, demonstraram que a avaliação é um instrumento multifuncional e Cousins e Leithwood (1986, cit. Serpa, 2011) identificaram o envolvimento dos *stakeholders* como categoria que influencia a avaliação, e a competência do avaliador como fator que também a influencia. Estes e outros autores (Mark, Henry e Julnes, 2000) procuraram determinar quais os propósitos básicos para os quais os resultados da avaliação podem ser utilizados: rever o mérito de programas / projetos e o seu valor social, melhorar as organizações e seus serviços, verificar a conformidade e identificar falhas no cumprimento de programas/projetos/metaboljetivos e construir conhecimento e experiência para futuras decisões/programas/projetos.

Para Carol Weiss (1978), existem diferentes tipos de objetivos ligados à avaliação, uns são patentes e outros são encobertos e a clarificação dos objetivos encobertos é fundamental para se saber se vale ou não a pena avaliar um programa, um projeto, uma escola. Weiss (1978:22-23) destaca alguns objetivos encobertos que impossibilitam ou dificultam a legitimidade da avaliação:

- Pede-se uma avaliação para justificar o adiamento de decisões;

- Para passar a outros as responsabilidades das decisões a tomar, de modo a legitimar decisões anteriormente definidas;

- Para efeito de “relações públicas”, procurando tornar visível o sucesso institucional, real ou aparente;

- Para cumprir determinados requisitos externos, sobretudo de prestação de contas relativamente a fundos ou investimentos recebidos para desenvolver programas ou projetos.

No entanto, além destes objetivos encobertos, ainda existem outros fatores que impossibilitam ou dificultam o desenvolvimento das organizações, isto é, a capacidade das mesmas para melhorar continuamente. Entre outros, os seguintes foram identificados na investigação de diferentes autores (Carrion, 2008; Souza-Silva e Schommer, 2008; Zapata e Ramirez, 2007 e Maria et al., 2008, cit. Meirelles e Pereira, 2010:11-12):

- as lideranças, pois os grupos dominantes podem boicotar as ações de melhoria e forçar a não continuidade de um projeto;

- as dificuldades de encontro entre os atores, o que conduz a um desperdício de conhecimento;

- os traços fortes da cultura e das regras dos membros, que impede a adoção de novas possibilidades;

- o facto de as pessoas preferirem lidar com situações já conhecidas;

- a falta de motivação para aprender que, simultaneamente, implica e impõe uma visão limitada da realidade;

- a subjetividade inerente à interpretação do processo de aprendizagem;

- falta de empenho devida à ausência de confiança e de integração entre os atores;

- dificuldades diversas de participação;

- não-reflexividade;

- dificuldades com as tecnologias da informação;

- falta de infra-estruturas adequadas;

- Ausência de um moderador habilitado;

- grupo formado por formadores de opinião;

- a existência de um contexto restrito no que toca às relações humanas.

Todas estas dificuldades exigem, portanto, que para o processo de avaliação seja bem sucedido há que conhecer e remover diversos obstáculos na cultura organizacional e ainda definir objetivos que sejam compreendidos, negociados (Guerra, 2002) e aceites pelos atores organizacionais como algo que diz respeito aos seus interesses pessoais e institucionais. Tarefa muito difícil de conduzir, mas para a qual não pode haver desânimo, pois a avaliação pode constituir-se numa efetiva mais valia.

Para Patton (2000:426) a avaliação deve ser vista como “uma recolha sistemática de informação sobre as atividades, características e resultados (...) para emitir juízos (...), melhorar a sua eficácia e /ou informar decisões” para o futuro. Neste caso, um dos propósitos fundamentais da utilização dos resultados da avaliação é a aprendizagem organizacional<sup>74</sup>. E, sendo assim, a avaliação pode trazer benefícios efetivos às organizações, tendo em conta as mudanças contínuas e o esforço de adaptação que elas necessitam fazer, quer interna, quer externamente. Sem aprendizagem não há adaptação, isto é, as respostas institucionais não são eficazes face às pressões do meio.

Horton et al. (2008:138) fazem uma síntese dos resultados dos seus estudos sobre desenvolvimento organizacional relacionados com a participação e o envolvimento dos interessados na avaliação institucional:

- Maior compreensão e valorização do desenvolvimento de capacidades e da sua avaliação;
- Discussões abertas e francas sobre o futuro da organização que levam a um maior compromisso de todos com o futuro;
- Informação e motivação para melhorar a gestão e planificar o trabalho futuro;
- Consolidação das fontes de informação internas que apoiam a planificação, acompanhamento e avaliação do desempenho organizacional;
- Desenvolvimento da capacidade interna da organização para avaliar-se a si mesma;

---

<sup>74</sup> Este conceito aparece ligado quer a perspetivas que valorizam o carácter pessoal das aprendizagens, focando a sua dimensão cognitiva (corrente cognitivista), quer a perspetivas que valorizam a dimensão sócio-prática das aprendizagens, focando-se no papel das interações sociais, das relações entre as pessoas ao longo do tempo. Assim, o conceito está intimamente ligado aos conceitos de inovação e de mudança. E, dando preferência à abordagem sócio-prática compreende-se a importância do ambiente e da cultura organizacional como contexto gerador de mudança ou de resistência (Meirelles e Pereira, 2010). Estes autores definem a aprendizagem organizacional como a ação de compreender, entender e aprender com o passado, e discuti-lo com a finalidade de orientar ações futuras” (Meirelles e Pereira, 2010:10), o que tem implicações diretas sobre a capacidade de inovação, seja qual for o significado que se lhe aplique.

- Fortalecimento das relações interpessoais e interinstitucionais com os *stakeholders*;

- Maior nível de conhecimento e motivação para a colaboração por parte dos *stakeholders* e de outros parceiros.

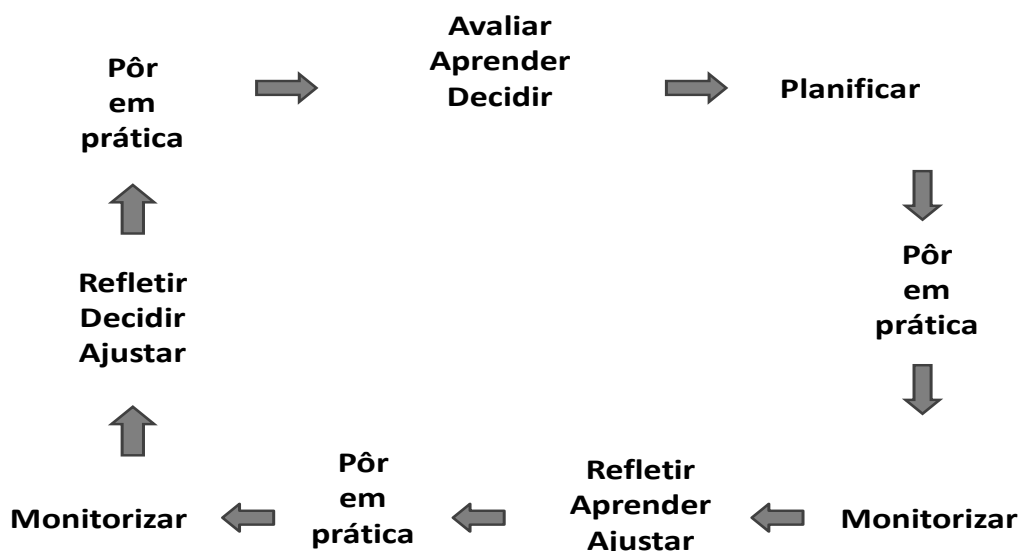
Se, na organização se consegue ultrapassar a ideia de que a autoavaliação é uma ameaça, talvez se torne possível conduzir processos de avaliação efetivos cujos resultados produzam melhorias.

Existem fatores que possibilitam a aprendizagem organizacional (Meirelles e Pereira, 2010:8): Estabilidade (inclui história, confiança e normas de cooperação); Interação (implicando interdependência entre os membros); *Embedeness* ou Enraizamento (implica contatos fortes entre diversos atores).

Perante estes dados, parece poder-se afirmar que a estabilidade do corpo docente, o trabalho cooperativo e a identificação das pessoas com a escola e os seus objetivos e metas serão fatores centrais de desenvolvimento da aprendizagem organizacional, de transformação da escola numa organização que aprende (Bolívar, 2007) e, portanto, de melhoria contínua.

A *Checklist* de Patton (2002) aponta num dos seus itens a importância da análise situacional como condição necessária para produzir resultados suscetíveis de serem utilizados pelos principais interessados. Segundo Patton (2002:3), a utilização da avaliação pode ser reforçada se forem tidos em conta “fatores situacionais cruciais”, o que implica que, quer a avaliação, quer a utilização dos seus resultados, exigem um conhecimento prévio do contexto e uma preparação específica para produzir informação útil. E, finalmente, Patton (2002:5) considera que se os principais usuários tiverem facilidade em interpretar os resultados isso aumentará o seu “sentido de posse da avaliação “ e o “seu compromisso com o uso” desses mesmos resultados. Este é um aspeto fundamental para garantir a coerência e a eficácia da própria avaliação e que dá relevância ao papel das pessoas, da sua implicação direta no processo de avaliação e do sentido que nele encontram, seja ele de autoavaliação, seja de avaliação externa.

No entanto, qualquer avaliação que tenha como finalidade produzir mudança carece de um processo de monitorização ou de acompanhamento, isto é, deve ser inserido num ciclo de melhoria contínua (Figura 5).



**Figura 5 - Circuito integrado da avaliação e monitorização (Fonte: Shapiro, 2001:6)**

O processo de monitorização e acompanhamento visa garantir a sistematicidade, o aperfeiçoamento e a continuidade no tempo dos procedimentos de avaliação. Isto significa que a sistematicidade da avaliação não pode ser entendida só no plano dos âmbitos a serem avaliados, mas também no plano temporal. Este é um dos aspetos onde as escolas em estudo mais falham, bem como o próprio sistema educativo, no seu todo. Não existindo continuidade nos processos não é possível avaliar mudanças, progressos ou retrocessos, nem se pode garantir a consistência da aprendizagem organizacional e a melhoria efetiva das escolas .

### **3.2.4. A Qualidade pela Avaliação Externa**

Avaliação externa é aquela que é conduzida por agentes externos à escola (Alaíz et al., 2003), ainda que com a colaboração dos seus atores internos. Em Portugal, a avaliação externa é da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE), que é um órgão do Ministério da Educação. Este dado é fundamental para se poder ajuizar acerca

do grau de controle sobre o processo de avaliação, os seus resultados, a participação e o grau de implicação dos atores (Poggi, 2008).

Segundo José Maria Azevedo (2007b:2), os objetivos da avaliação externa são:

- “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas”.

Estes objetivos apresentam a imagem do Estado regulador (Majone e La Spina, 1993), que se substitui ao Estado educador (Demailly, 1999), que orienta a sua ação sobretudo para a prestação de contas e que, não podendo controlar diretamente todos os fatores internos que determinam a qualidade do ensino e dos seus resultados, promove a institucionalização de uma política de autorregulação. Neste sentido, a avaliação externa seria uma espécie de pretexto para instalar nas escolas as práticas de autoavaliação.

Tendo em conta as questões da avaliação elencadas por Alonso (2004), pode dizer-se que a avaliação externa tem diversas intencionalidades, quer quando responde ao “para quê”, quer quando responde ao “porquê” avaliar. Estas intencionalidades não são excludentes entre si e, por isso mesmo, revelam a complexidade do processo. De um ponto de vista meramente técnico, a avaliação externa enquadra-se num esforço de controle, de uniformidade e de garantia da conformidade normativa, presentes na sua intenção sumativa, formativa e formadora, na intenção de ordenação de *rankings* de escolas e de medição da eficiência.

De um ponto de vista político, a avaliação externa procura cumprir outra agenda: consolidação da imagem da escola como instituição social credível, legitimar as suas práticas e a sua existência, afirmar a autenticidade, a independência e consequente transparência das políticas públicas, fazer a qualificação, a classificação e a discriminação pública das escolas, instalando uma lógica de quase mercado, que, em última instância, desenvolve a competição interinstitucional e pode conduzir a práticas educativas e a decisões políticas promotoras da exclusão (Sá, 2009).

No entanto, a avaliação externa tem também algumas vantagens. Janet Shapiro (2001:9) apresenta algumas vantagens e desvantagens da avaliação externa onde se pode perceber que uma parte do sucesso da avaliação externa depende dos atores internos das organizações avaliadas (que podem ou não estar dispostos e sentir-se livres para cooperar), e ainda, que a independência do avaliador externo também implica um desfasamento do conhecimento que este tem da escola em relação à realidade como tal (Quadro 17) :

Quadro 17 – *Algumas Vantagens e Desvantagens da Avaliação Externa*

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maior objetividade, dado o distanciamento dos avaliadores em relação à organização;</li> <li>- Os avaliadores construíram previamente uma série de destrezas para o trabalho da avaliação;</li> <li>- Por vezes, existe melhor disposição para falar com pessoas alheias à organização do que com aquelas que lhe pertencem;</li> <li>- O emprego de um avaliador externo oferece maior credibilidade para tirar conclusões, sobretudo conclusões positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguém alheio à organização pode não entender a cultura e as metas organizacionais;</li> <li>- Aqueles que se encontram diretamente implicados podem sentir-se intimidados e a sua participação e cooperação pode não ser tão aberta como se esperaria;</li> <li>- Pode ser cara.</li> <li>- O avaliador externo pode não entender o que se pretende com a avaliação e não fornecer a informação de que a organização necessita.</li> </ul>

(Fonte: Shapiro, 2001:9)

Não sendo um quadro exaustivo das vantagens e desvantagens da avaliação externa, pode concluir-se, no entanto, que esta não se desliga da autoavaliação das escolas, na medida em que uma e outra, tendo em vista uma legitimação social da escola, complementam os seus contributos. A identificação de pontos fortes e fracos, das oportunidades e constrangimentos, permite a cada escola desenvolver planos de melhoria (Azevedo, 2007b) e é mesmo aconselhada pelos estudos críticos já realizados a propósito do último ciclo de avaliações conduzido pela IGE (Clímaco, 2010). Tem sentido, deste modo, conhecer os reais impactos da avaliação externa na autoavaliação das escolas que dela foram alvo.

### **3.2.5. A Qualidade pela Autoavaliação**

A autoavaliação, e especialmente uma das suas modalidades, a autoavaliação, é aquela em que o processo é integralmente (ou quase) conduzido pelos atores internos da organização escolar. O objetivo deste tipo de avaliação é fazer o acompanhamento sistemático do funcionamento da escola, de modo a determinar os seus pontos fortes e fracos e construir planos de melhoria (Alaíz et al., 2003).

Os procedimentos de autoavaliação respondem às questões gerais sobre a avaliação de modo mais complexo do que os procedimentos de avaliação externa. Isto ocorre porque a autoavaliação permite uma maior margem de liberdade aos avaliadores, que podem escolher entre fazer uma avaliação ampla, mais geral, ou uma avaliação de pormenor, debruçada sobre algum aspeto específico. Enquanto dificilmente os procedimentos de avaliação externa poderão produzir orientações sobre questões pedagógicas, os procedimentos de autoavaliação poderão e deverão fazê-lo.

Quanto aos destinatários da autoavaliação e, sobretudo, da autoavaliação, o principal é a própria escola. No entanto, como nos diz Perrenoud (1994), uma autoavaliação, a partir do momento em que envolve atores como os parceiros da comunidade, os pais e os alunos, deixa de ser exclusivamente interna, tendo como destinatários indiretos os membros da comunidade envolvente, do sistema social próximo. Isso faz da autoavaliação um alvo apetecível das estratégias de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999) tendo em vista apresentar uma imagem favorável da escola (Lasbeck, 2007).

Os processos seguidos para fazer autoavaliação podem também ser mais complexos que os da avaliação externa, na medida em que se pretenda um conhecimento mais profundo, carecendo de dados quantitativos e qualitativos.

A controvérsia instala-se na consideração sobre a credibilidade dos resultados da autoavaliação à medida que nos seus procedimentos se inscrevem metodologias qualitativas na recolha de dados, que aumentam sempre o risco de subjetividade e arbítrio (Perrenoud, 1994). No entanto, sem o contributo simultâneo das metodologias quantitativas e qualitativas, os avaliadores ficam sem forma de fazer uma triangulação confiável dos dados recolhidos.

A complexidade da autoavaliação, embora apareça mais congruente com o esforço de melhoria da escola (Sá, 2009), não está isenta de “toxinas” e de dificuldades.



Segundo Perrenoud (1994:196), a avaliação não devia ser feita nem contra a escola, nem contra alguns colaboradores, nem contra uma facção do estabelecimento, porque, desse modo, o avaliador colocar-se-ia ao serviço de um dos atores, “acrescentando a força dos seus instrumentos à relação de forças, alimentando representações, hierarquias de valores e estratégias particulares”. Impõem-se, por isso, três obrigações fundamentais (Perrenoud, 1994: 196-197):

- a obrigação de lucidez para reconhecer não só que a avaliação não é inocente e que, desse modo, não beneficia igualmente todos os atores envolvidos;
- a obrigação de um contrato igualitário com a escola, de modo a implicar as suas diferentes facções;
- uma escolha epistemológica capaz de sustentar a credibilidade da ação de avaliação.

Para Costa (2007), embora os destinatários da avaliação possam ser o mercado, o relatório ou a própria escola, o autor considera que o fundamental é que a autoavaliação se faça para a própria escola no sentido de envolver todos os seus atores internos no processo (Stufflebeam, 2001, cit. Costa, 2007:231). Ainda segundo o mesmo autor, em vez disso, o que acontece em muitas das escolas portuguesas é que existe um “significativo grau de desarticulação, ritualização e inconsequência” (Costa, 2007: 229) nos procedimentos de autoavaliação das escolas. Por esta razão, o autor defende que, para garantir o sucesso e a continuidade deste tipo de procedimentos, terão de se assegurar duas condições básicas: uma autonomia contratualizada das escolas e uma assessoria qualificada, apresentando, neste último caso, diferentes tipos de assessoria: “assessoria colaborativa, assessoria interna com recursos qualificados, com grupos e equipas que desenvolvam na própria escola esses processos de avaliação” (Costa, 2007:234). Mas o autor não exclui o acompanhamento externo.

Um aspeto importante da implementação dos procedimentos de avaliação é que não basta o modelo ter um carácter mais ou menos científico. Os avaliadores têm o dever de manter o máximo grau de independência que lhes for possível e isso só parece acontecer quando a sua intervenção na escola for impertinente, isto é, quando forem capazes de “apontar ou interferir no carácter sistémico de um certo número de disfunções” (Perrenoud, 1994:200), rompendo com hábitos instalados. Mas essa independência nem sempre é fácil de conseguir, devido aos interesses pessoais e políticos da equipa, ou parte dela, em apresentar apenas os resultados positivos. Esta é

uma das desvantagens da condução do processo de autoavaliação por uma equipa da própria escola (Quadro 18).

Quadro 18 – *Algumas Vantagens e Desvantagens da Autoavaliação*

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avaliadores estão mais familiarizados com o ambiente, a cultura, as metas e os objetivos;</li> <li>- Por vezes, há mais disposição para falar com algum membro da organização do que com alguém alheio a ela;</li> <li>- Uma autoavaliação é uma ferramenta de administração, um sistema de autocorreção menos intimidatório que uma avaliação externa. Facilita o trabalho e a aceitação das conclusões e das críticas;</li> <li>- Terá menos custos que uma avaliação externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A equipa avaliadora pode ter interesse pessoal em alcançar conclusões positivas acerca do funcionamento da organização;</li> <li>- A equipa pode não estar suficientemente preparada ou capacitada para levar a cabo a avaliação;</li> <li>- A avaliação requer bastante tempo organizativo e mesmo que seja mais barata que a avaliação externa pode ter elevados custos de oportunidade<sup>75</sup>.</li> </ul>

(Fonte: Shapiro, 2010:9)

Existem, ainda outros riscos e um obstáculo considerável: o tempo exigido para por em funcionamento este tipo de procedimentos<sup>76</sup>.

Tendo em conta as etapas do processo de qualificação das escolas, apresentadas no Figura 4 (Coronel, 2007), podemos definir estádios de desenvolvimento da implementação dos procedimentos de autoavaliação (Quadro 19):

<sup>75</sup> Custo de oportunidade é definido por Shapiro (2010:48) como custo relativo ao modo como se emprega o tempo e o dinheiro relativamente a outras vias alternativas.

<sup>76</sup> É possível encontrar referência a esse obstáculo na entrevista E3C, exatamente sentida por um dos membros da equipa de autoavaliação da escola C, onde a equipa está mais preparada que nas outras duas escolas. No entanto, também encontramos referência à dificuldade de articulação de horários na escola A, na entrevista E3A, também de um membro da equipa de autoavaliação da escola. Mas também é possível encontrar o mesmo problema na implementação do modelo CAF em organismos da administração pública europeia - <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=2b76244f-6770-44db-9f87-2007fdf0b026>

Quadro 19 - *Estádios de desenvolvimento da implementação de procedimentos de autoavaliação das escolas*

<b>Etapas</b>	<b>Estádios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Preparação</b>	<b><i>Estádio 0</i></b>	Não existem procedimentos de autoavaliação.
	<b><i>Estádio 1</i></b>	Existem esporadicamente procedimentos de autoavaliação, sem consistência nem sistematicidade.
<b>Desenvolvimento</b>	<b><i>Estádio 2</i></b>	Iniciam-se procedimentos de autoavaliação com modelos certificados mas não se chega a produzir um relatório de avaliação em tempo útil.
	<b><i>Estádio 3</i></b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação de forma contínua nos últimos três anos, mas os seus resultados não têm impacto significativo na comunidade escolar.
<b>Institucionalização</b>	<b><i>Estádio 4</i></b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação, há mais de três anos, e os seus impactos estão identificados por alguns membros da comunidade escolar.
	<b><i>Estádio 5</i></b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação, há mais de três anos, e os seus impactos são identificados por qualquer membro da comunidade escolar.

(Fonte: Autoria própria)

O Quadro 19 sugere que o tempo é um fator importante para assegurar que existe consistência nos procedimentos de autoavaliação e que estes não são apenas uma manobra estratégica de relações públicas (Weiss, 1978) para dizer aos restantes parceiros que a gestão da escola está preocupada com a avaliação (Horton et al., 2008), não sendo essa uma preocupação autêntica. Portanto, a construção de guiões de avaliação das escolas deve ter em conta as seguintes preocupações (Almeida, 2007:240-243): ter uma perspetiva abrangente sobre “a missão da própria escola ou a natureza complexa e plural da sua realidade”; os resultados das aprendizagens curriculares (classificações nas disciplinas, taxas de aproveitamento e retenção, índices de inclusão de grupos minoritários ou de portadores de deficiência, índices de conclusão, duração de anos por níveis...), mas também indicadores de desenvolvimento psicossocial (identidade e projeto vocacional dos alunos, competências transversais como comunicar, cooperar, respeitar os outros...), os valores da cidadania e os valores sociais; ter em conta o que se tem encontrado na literatura de investigação como fatores de eficácia (aferir condições, dinâmicas e processos da escola, como por exemplo, a definição partilhada de objetivos e níveis de exigência, a qualidade das lideranças e os níveis de mobilização conseguidos, níveis de competência e motivação dos alunos, métodos de estudo e clareza de projetos vocacionais, cooperação e trabalho de equipa entre professores e outros profissionais; relações com a família e parcerias, clima institucional...); integrar indicadores de percurso escolar dos alunos (“dificuldades

estruturais e instrumentais de aprendizagem, o seu envolvimento nas tarefas escolares, as suas percepções e expectativas”); no caso dos professores, “considerar os métodos de ensino e avaliação, a gestão da aula e do comportamento, a sua competência e atualidade científica e pedagógica”; a nível da escola, ter em atenção o seu “ideário, projeto educativo e planos de atividades”, a “organização dos recursos técnicos e humanos, espaços e tempos”, “mecanismos de diferenciação pedagógica instaurados”, “órgãos de liderança formais e informais”, “comunicação e interação com as famílias e com a comunidade”, “integração e atendimento de minorias”. O mesmo autor defende que os instrumentos de avaliação devem permitir recolher informação “relevante, sensível à singularidade das situações em avaliação, fidedigna e válida para as decisões a tomar” e recomenda que a lógica subjacente à avaliação de escolas deve ser mais uma “lógica de contextos e processos do que de produtos e resultados”, razão pela qual se deve triangular a informação centrada nos processos com a informação centrada nos produtos ou resultados.

## 4. Modelos de Avaliação e Qualificação das Organizações Educativas

### 4.1. Procedimentos de Avaliação Externa das Escolas

#### 4.1.1. A avaliação externa conduzida pela IGE

A IGE (Inspeção Geral de Educação) é o órgão responsável pela avaliação externa das escolas em Portugal. Em cada ano de concretização do projeto de avaliação externa das escolas, produziu relatórios dos quais se destacam os dados relativos aos anos nos quais foram intervencionadas as escolas presentes no nosso estudo: 2006-2007 (escola A), 2008-2009 (escola B), 2009-2010 (escola C). Fizemos uma comparação entre os dados nacionais desses relatórios e os dados referentes às escolas avaliadas na Região em estudo. Nestes quadros referimos apenas os resultados que dizem respeito às escolas secundárias e secundárias com 3º ciclo (Quadros 20, 21 e 22):

Quadro 20 – Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2006/2007

Domínios	Avaliação							
	Muito Bom		Bom		Suficiente		Insuficiente	
Dados Nacionais e Regionais	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg
<b>Resultados</b>	12%	0%	<b>61%</b>	<b>63,15%</b>	25%	36,84%	2%	0%
<b>Prestação do Serviço Educativo</b>	18%	5,2%	<b>62%</b>	<b>73,68%</b>	18%	15,78%	2%	0%
<b>Organização e Gestão Escolar</b>	30%	31,57%	<b>58%</b>	<b>57,89%</b>	10%	5,2%	2%	5,2%
<b>Liderança</b>	40%	36,84%	<b>44%</b>	<b>47,36%</b>	14%	10,52%	2%	5,2%
<b>Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola</b>	12%	0%	<b>54%</b>	<b>73,68%</b>	30%	26,31%	4%	0%

(Fonte: Relatório Nacional de Avaliação Externa 2006/2007)

O Quadro 20, refere-se a um total de 609 estabelecimentos de ensino, que representavam 100 unidades de gestão, subdivididas em 57 escolas singulares e 43

agrupamentos de escolas. Na Região em estudo foram avaliados 9 agrupamentos e 10 escolas singulares, sendo este último número correspondente às escolas secundárias e secundárias com 3º Ciclo. Estas escolas correspondem a 10% do total de escolas avaliadas a nível nacional e a 52,6% das escolas da Região.

As classificações obtidas pelas escolas da Região em estudo situam-se dentro da regularidade obtida pelas restantes escolas a nível nacional, sendo de destacar que 73,68% das escolas, conseguem obter classificação de Bom, no item Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, com uma margem de 20% acima da média nacional para esse ano. E das dez escolas secundárias, oito obtiveram Bom nesse item.

Quadro 21 – *Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2008/2009*

Domínios	Avaliação							
	Muito Bom		Bom		Suficiente		Insuficiente	
Dados Nacionais e Regionais	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg
<b>Resultados</b>	7%	17,54%	<b>60%</b>	<b>54,38%</b>	33%	28%	0%	0%
<b>Prestação do Serviço Educativo</b>	9%	21%	<b>73%</b>	<b>63,15%</b>	18%	15,78%	0%	0%
<b>Organização e Gestão Escolar</b>	23%	22,8%	<b>67%</b>	<b>70,17%</b>	10%	7%	0%	0%
<b>Liderança</b>	33%	29,82%	<b>51%</b>	<b>57,89%</b>	15%	12,2%	1%	0%
<b>Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola</b>	4%	8,77%	36%	43,85%	<b>54%</b>	<b>47,36%</b>	6%	0%

(Fonte: Relatório Nacional de Avaliação Externa 2008/2009)

O Quadro 21 refere-se a um total de 2271 estabelecimentos escolares, que representam 287 unidades de gestão, 57 da Região em estudo. Do total, de 213 eram agrupamentos de escolas e 74 escolas não agrupadas. Dessas, 22 são as escolas com ensino secundário que foram analisadas, na Região em estudo. Estas últimas correspondem a 7,66% do total das escolas avaliadas a nível nacional e 38,5% das escolas da Região.

Comparativamente ao Quadro 20, destaca-se a deslocação da maior percentagem do Bom para o Suficiente no item Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. No entanto, é de salientar que no que diz respeito à média nacional, as escolas da Região em estudo obtiveram uma percentagem superior na classificação de Bom (43,85%) neste mesmo item. É ainda de referir que, neste ano, 7 escolas desta Região

obtiveram a classificação de Muito Bom em pelo menos 4 dos itens em avaliação, representando 12, 28% das escolas da Região.

Quadro 22 – *Resultados Nacionais e Regionais da Avaliação Externa 2009/2010*

Domínios	Avaliação							
	Muito Bom		Bom		Suficiente		Insuficiente	
Dados Nacionais e Regionais	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg	Nac	Reg
<b>Resultados</b>	12%	22,22%	<b>64%</b>	<b>61,9%</b>	24%	15,87%	0%	0%
<b>Prestação do Serviço Educativo</b>	13%	25,39%	<b>70%</b>	<b>66,66%</b>	17%	7,93%	0%	0%
<b>Organização e Gestão Escolar</b>	29%	39,68%	<b>63%</b>	<b>53,96%</b>	8%	6,34%	0%	0%
<b>Liderança</b>	36%	<b>47,61%</b>	<b>56%</b>	42,85%	8%	9,52%	0%	0%
<b>Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola</b>	4%	7,93%	46%	<b>53,96%</b>	<b>47%</b>	36,5%	3%	1,58%

(Fonte: Relatório Nacional de Avaliação Externa 2009/2010)

O Quadro 22 descreve os dados relativos a 300 escolas, das quais 233 agrupamentos e 67 escolas não agrupadas, num total de 2504 estabelecimentos de ensino avaliados. No que concerne à Região em estudo, foram avaliadas 63 escolas. Destas, 25 escolas possuem ensino secundário, profissional ou artístico, correspondendo a 8% do total de escolas avaliadas a nível nacional e a 39,68% do total de escolas avaliadas na Região.

É de salientar que as escolas da Região obtiveram maiores percentagens do que o total nacional na classificação de Muito Bom (47,61% da Região e 36% do resultado Nacional) no item Liderança, salientando-se, ainda, pela positiva, o facto de 91% das escolas da Região estarem classificadas entre o Muito Bom e o Bom no item Liderança, acima da média nacional (80%). Menos positivamente, aparecem os resultados relativos ao item Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, situando-se o resultado nacional mais elevado (47%) na Classificação de Suficiente. Embora, as escolas da Região apresentem algum desfasamento relativamente a estes resultados, já que 53,96% obtiveram classificação de Bom neste item, o facto é que ainda há 36,5% das escolas desta Região que se encontram classificadas no nível de Suficiente acompanhando aquela que é uma constatação nestes três quadros: no que diz respeito ao item Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, as escolas, na sua generalidade, estão numa fase de implementação de procedimentos de autoavaliação que ainda não

dominam de forma consistente e continuada. Ligando isto ao facto de existirem boas e muito boas lideranças, parece poder concluir-se que não tem sido do interesse de grande parte das lideranças das escolas a implementação de procedimentos de autoavaliação, não estando, ainda, interiorizada a nível nacional e regional, a convicção de que uma efetiva autoavaliação pode contribuir para a melhoria de resultados e de processos dentro das escolas. Seria muito importante que a IGE pudesse fazer a transição do controle ao acompanhamento (Rémi, 2011) de modo a que as escolas percebessem efetivamente que o acompanhamento existe.

O Relatório Final do ciclo de avaliação das escolas 2006-2011 (IGE, 2011:9-10) aponta, como conclusão, que são escolas de qualidade aquelas que possuem

“lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias e que asseguram a auto-avaliação para a melhoria do trabalho realizado”.

Sobretudo neste último programa de avaliação externa das escolas foi sublinhado pelos responsáveis da IGE o carácter formativo (Azevedo, 2007b) das avaliações externas, que funcionam também como um diagnóstico da realidade das escolas num dado momento e contexto. Um dos aspetos mais favoráveis do incremento dessa vertente formativa poderá ser o estabelecimento a médio prazo de uma cultura de avaliação (Ravela et al., 2008), que tenderá a conduzir as escolas para um investimento sistemático na autoavaliação.

No entanto, o grupo de trabalho encarregado de preparar o novo ciclo de avaliação aponta os seguintes novos objetivos da avaliação externa:

- “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;



- contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGE, 2011:10).

Estes novos objetivos reforçam a importância da responsabilização das escolas pelas suas práticas, não apenas organizacionais, mas também pedagógicas e colocam em evidência a necessidade imperiosa de se construírem modelos de auditoria interna, de se conduzirem processos amadurecidos de autoavaliação e monitorização da inovação dentro das escolas.

A abrangência do processo de avaliação externa conduzido pela IGE e os resultados das avaliações já efectuadas, acaba por ser um fator importante de pressão sobre as escolas, empurradas pelas múltiplas mudanças do contexto sócio-político, para a necessidade imperativa de se modernizarem no que respeita ao domínio da autoavaliação e de tornarem as suas práticas avaliativas num exercício de reflexão contextualizada e de produção de conhecimento útil para a mudança.

#### **4.1.2. O Programa AVES**

O programa AVES (Avaliação Externa das Escolas) é um programa desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, há uma década, que tem o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e cujo modelo é idêntico ao programa privado desenvolvido em Espanha pelo IDEA (*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*), com quem estabeleceu um protocolo de cooperação.

O programa identifica o seu contexto de emergência na sociedade portuguesa com fatores de ordem legal e normativa, organizacional, social, internacional e com a necessidade de conciliar avaliação externa e autoavaliação (Fundação Manuel Leão, 2010).

Os princípios orientadores deste programa indicam o que pode considerar-se o seu quadro de atuação:

\* formatividade – fornecer às escolas participantes “informação relevante e contextualizada” que permita às escolas procurar detetar quais são os seus principais problemas para iniciar ou prosseguir as mudanças necessárias.

\* longitudinalidade – analisar e comprovar o “valor acrescentado” ao longo dos anos em cada escola.

\* participação voluntária das escolas.

\* integração – de diversas dimensões com os resultados escolares dos alunos, como por exemplo, as opiniões dos diferentes atores, o contexto sociocultural, as atitudes e valores dos alunos.

\* garantia de confidencialidade para as escolas participantes.

\* “valor acrescentado” de cada escola – obtido por comparação dos resultados dos alunos entre escolas do mesmo extrato sócio-cultural, entre as escolas do conjunto da rede, tendo em conta resultados iniciais e resultados finais à saída do ciclo.

\* articulação entre autoavaliação e externa- a equipa externa do programa elabora, aplica e processa instrumentos de recolha e a equipa interna da escola analisa, interpreta e utiliza os resultados obtidos.

\* organização aprendente – espera-se que as escolas, ao desenvolver e aprofundar as suas competências de autoavaliação se tornem mais capazes do ponto de vista educativo e mais credíveis do ponto de vista social.

As dimensões integradas nos procedimentos de avaliação do programa são: o contexto sócio-cultural da escola, os resultados escolares dos alunos, os processos de ensino e de organização, as estratégias de aprendizagem e a organização da escola e o clima organizacional. Estas dimensões distribuem-se por níveis de avaliação: o nível de entrada, com os resultados iniciais dos alunos; o nível de contexto, onde se trata do contexto sócio-cultural e se determina o tipo de Escola de acordo com a sua dimensão; o nível dos processos, avaliando processos de escola e processos de sala de aula; e o nível dos resultados, que analisa os contributos de alunos, pais e professores, recolhendo destes diferentes intervenientes as suas apreciações sobre a escola, sendo que, no caso dos alunos se realizam testes de conhecimentos em algumas áreas curriculares (por exemplo, Português, Matemática, História), se procura recolher informação sobre os seus valores e atitudes, sobre competências de raciocínio e estratégias de aprendizagem.

O objetivo final de todos estes procedimentos é conhecer melhor os fatores de qualidade na educação, em Portugal, e divulgá-los a todas as escolas do país. Deste

modo, a sua implementação e desenvolvimento ocorrem ao longo de cinco etapas: compromisso da escola (1ª etapa), recolha de informação (2ª etapa), devolução da informação à escola (3ª etapa), interpretação da informação (4ª etapa) e projetos de mudança e avaliação das suas consequências (5ª etapa).

Este programa associou-se ao BESP, o projeto de *Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas*, tendo construído uma plataforma Web<sup>77</sup> que serve de apoio às escolas tanto na vertente de autoavaliação, como de avaliação externa. É uma plataforma aberta à comunidade com dados públicos, que podem ser consultados por pais e alunos.

Esta última iniciativa coloca claramente a ênfase na necessidade de uma análise credível dos resultados escolares como base para a re-construção da imagem social da escola.

#### **4.1.3. Os Exames Nacionais e os “Rankings”**

Os exames nacionais são um instrumento de avaliação que visa construir uma imagem uniforme dos alunos a nível nacional, a partir dos referenciais avaliativos presentes nos testes que os alunos realizam.

Os *rankings* das escolas são construídos através da comparação dos resultados obtidos pelos alunos de todas as escolas do país nos exames nacionais (Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003). Quer os exames, quer os *rankings*<sup>78</sup> de escolas são instrumentos de avaliação externa das escolas, que procuram classificar e ordenar os alunos e as escolas numa hierarquia de eficácia, dando ao mercado escolar a indicação de quais são as escolas que melhor servem o interesse competitivo dos alunos, das famílias ou da sociedade em geral. Mas os *rankings* não permitem conhecer uma série de condicionalismos a eles associados (Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003) que, uma vez

---

<sup>77</sup> Mais informações podem ser obtidas no endereço:

<http://besp.mercatura.pt/pagina.php?codPagina=1>

<sup>78</sup> Estes construídos a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação.

conhecidos, permitiriam imediatamente asseverar a diferença e a desigualdade de oportunidades dos alunos que se submetem a esses testes estandardizados. Sendo Portugal um país com “fortes assimetrias regionais” (Almeida, 2007:239), tal coloca sérias questões de legitimidade à constituição destes *rankings*, vistos como uma uniformização artificial e redutora<sup>79</sup>.

Do ponto de vista social, além de porem em causa a imagem das escolas e dos professores (Afonso, 2009b), os *rankings* fomentam o sentimento de competição entre as escolas, ao mesmo tempo que induzem as escolas com melhores resultados a discriminar os alunos (Martins, 2011).

Segundo Ravela et al. (2008), a utilização de avaliações estandardizadas tem aspetos positivos, mas deve cumprir certos requisitos para garantir a sua qualidade técnica e uma utilização apropriada: definir qual o propósito do sistema de avaliação e para que se utilizarão os resultados (diagnóstico, certificação...); estabelecer um equilíbrio entre a implementação de provas nacionais e a participação em provas internacionais (as provas nacionais oferecem um olhar sobre o que os alunos aprendem e as provas internacionais permitem saber o que os alunos seriam capazes de fazer noutras sociedades).

Por isso, relativamente à utilização das avaliações para certificação, Ravela et al. (2008:52) defende que se estas tiverem o carácter de “exames nacionais de alta qualidade técnica” poderão ter vantagens associadas à transparência e à responsabilidade pelos resultados. Mas um sistema de avaliação desse tipo pode ter custos elevados, devendo, por isso, antecipar-se tensões importantes que possam surgir, por exemplo, nos setores sociais mais vulneráveis.

---

<sup>79</sup> Ver os comentários que fazem aos rankings, quer o diretor da escola C (E1C), quer um professor da escola A (E6A).

## **5. Modelos e Procedimentos de Autoavaliação das Escolas**

O Decreto- Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, apresenta entre os instrumentos de autonomia das escolas (artº 9, nº 2), o Relatório de Autoavaliação e define-o como segundo documento que procede

“à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, à avaliação das atividades realizadas (...) pela escola e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

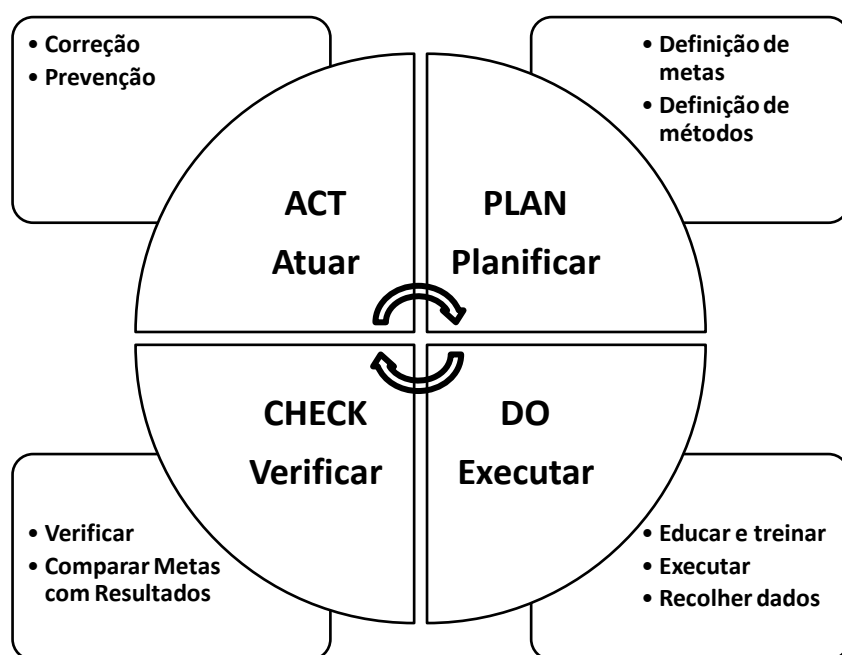
Desse modo, as escolas, enquanto organismos públicos, para responder às exigências de transparência feitas aos atos administrativos, carecem de encontrar estruturas de avaliação que sejam tecnicamente credíveis e que possibilitem encontrar um conjunto de resultados que legitime a imagem social da escola. A essas estruturas tem-se chamado modelos, embora possa discutir-se o termo e fosse mais adequado utilizar a denominação “métodos” ou “ferramentas”. Escudero (2003:30) prefere utilizar o termo “enfoque”, na medida em que considera que um modelo deve apoiar-se “numa estrutura de pressupostos inter-relacionados teoricamente fundamentada”, possuindo um grau suficientemente amplo de “globalidade” e “complexidade”. Efetivamente, o que os investigadores têm à sua disposição poderiam considerar-se não como modelos mas como “enfoques modélicos”. Utilizaremos, portanto, o termo “modelos” de forma genérica e não no seu sentido preciso, para explicitar um pouco o que se tem considerado como “modelo de autoavaliação” nas escolas em estudo.

### **5.1. O Modelo CAF**

A partir da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) e do seu modelo de excelência (Modelo de Excelência EFQM), bem como do modelo *Speyer*, desenvolvido pela Universidade Alemã de Ciências Administrativas, desenvolveu-se o modelo CAF (*Common Assessement Framework*) (DGAEP, 2007), que é uma

adaptação dos modelos de excelência ao setor da administração pública, e que, segundo Dias e Melão (2009:3), parece estar a dar os seus frutos na avaliação de diferentes tipos de organizações da administração pública. Entre 2000 e 2005, cerca de 900 serviços públicos europeus utilizaram essa estrutura tendo em vista melhorar o seu desempenho. Esta versão encontra-se atualmente traduzida em 19 idiomas e a última revisão da mesma data de 2006.

Os objetivos principais do modelo CAF são: introduzir na Administração Pública os princípios da GQT / TQM (*Total Quality Management*), orientando o funcionamento destes serviços para o ciclo completo e desenvolvido PDCA (*Plan, Do, Check, Act* – Planear, Executar, Rever e Ajustar) (Figura 6); facilitar a autoavaliação das organizações públicas a fim de obter a elaboração de um plano de melhorias; servir de ponte entre os diversos modelos utilizados; facilitar o *benchlearning* entre as organizações do setor público.



**Figura 6 – Ciclo PDCA (Fonte: DGAEP, 2007)**

As principais características deste modelo são: permitir a avaliação baseada em evidências, criar oportunidade para identificar o progresso e os níveis de realização alcançados; constituir um meio de consolidação da direção e consenso face às melhorias necessárias; proporcionar a ligação entre os resultados e os meios que os suportam; criar o entusiasmo dos colaboradores a partir do seu envolvimento; gerar oportunidades para

promover e partilhar boas práticas; integrar nos processos normais as boas práticas; medir o progresso ao longo do tempo. Este modelo, que incide principalmente no âmbito organizacional propõe nove critérios de análise: Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão de Pessoas, Gestão de Recursos (critérios de meios), Resultados orientados para os cidadãos/clientes, Resultados relativos às Pessoas, Impacto na Sociedade, Resultados do Desempenho-Chave (critérios de resultados).

O modelo CAF pretende ser uma ferramenta de apoio ao setor público na utilização das técnicas da Gestão da Qualidade Total (GQT). Ele baseia-se na premissa de que as organizações atingem resultados excelentes no seu desempenho, na relação com os cidadãos/clientes e com a sociedade se possuírem lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. Sendo assim, este modelo permite uma avaliação holística da organização, olhando para ela a partir de diversos prismas que são articulados entre si, com especial incidência no papel das lideranças, de modo a produzir a melhoria contínua.

São incluídos na avaliação tanto os meios e processos como os resultados. Para os critérios de meios e de resultados existe um sistema de pontuação próprio que corresponde ao nível de desempenho organizacional dentro do ciclo PDCA.

O modelo possibilita duas formas de pontuação a atribuir às evidências de cada subcritério: o sistema de pontuação clássica (*Classical CAF scoring*) e o sistema de pontuação avançada (*CAF fine-tuned scoring*).

O sistema de pontuação clássico apresenta uma escala classificativa das evidências dividida em 6 níveis de desempenho, ligados ao ciclo PDCA (Figura 6).

No quadro da pontuação de meios, cada um dos níveis corresponde a uma fase de desenvolvimento do ciclo PDCA (Quadro 23):

Quadro 23- Pontuações CAF para os critérios de meios

Fase	Quadro de Pontuação de Meios	Pontuação	
		Pontuação	CAF 2002
	Não temos ações nesta área. Não temos informação ou esta não tem expressão.	0-10	0
PLAN Planear	Existem ações planeadas nesta área.	11-31	1
DO Executar	Existem ações em curso ou estão a ser implementadas.	31-50	2
CHECK Rever	Revimos/avaliámos se fizemos o acertado de forma correta.	51-70	3
ACT Ajustar	Com base na revisão/avaliação fizemos os necessários ajustamentos.	71-90	4
PDCA	Tudo o que fizemos nesta área é planeado, implementado, revisto e ajustado regularmente e aprendemos com outras organizações. Estamos num ciclo de melhoria contínua nesta matéria.	91-100	5

(Fonte: DGAEP, 2007)

A pontuação de 0 a 100, possibilita a especificação do grau de realização e implementação das ações.

O quadro de pontuação dos resultados faz uma distinção entre a tendência dos resultados alcançados e a concretização das metas (Quadro 24):

Quadro 24 - Pontuações CAF para os critérios de resultados

Quadro de Pontuação de Resultados	Pontuação	CAF 2002
Não há resultados e/ou não há informação disponível	0-10	0
Os resultados estão avaliados e demonstram uma tendência negativa e/ou não foram alcançadas metas relevantes.	11-31	1
Os resultados demonstram uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram alcançadas.	31-50	2
Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e/ou a maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	51-70	3
Os resultados demonstram um progresso substancial e/ou todas as metas relevantes foram alcançadas.	71-90	4
Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis. Todas as metas relevantes foram alcançadas. Foram feitas comparações sobre os resultados-chave com outras organizações relevantes.	91-100	5

(Fonte: DGAEP, 2007)

Este modelo fornece orientações em 10 passos para implementar a autoavaliação: 1º Passo: Decidir como organizar e planear a autoavaliação; 2º Passo: Divulgar o projecto de autoavaliação; 3º Passo: Criar uma ou mais equipas de autoavaliação; 4º Passo: Organizar a formação; 5º Passo: Realizar a autoavaliação; 6º Passo: Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação; 7º Passo:



Elaborar o plano de melhorias; 8º Passo: Divulgar o plano de melhorias; 9º Passo: Implementar o plano de melhorias; 10º Passo: Planear a autoavaliação seguinte.

Com o guião de autoavaliação fornecido pelo modelo pode melhor planificar-se a implementação do mesmo, segundo os critérios nele definidos (Figura 7).

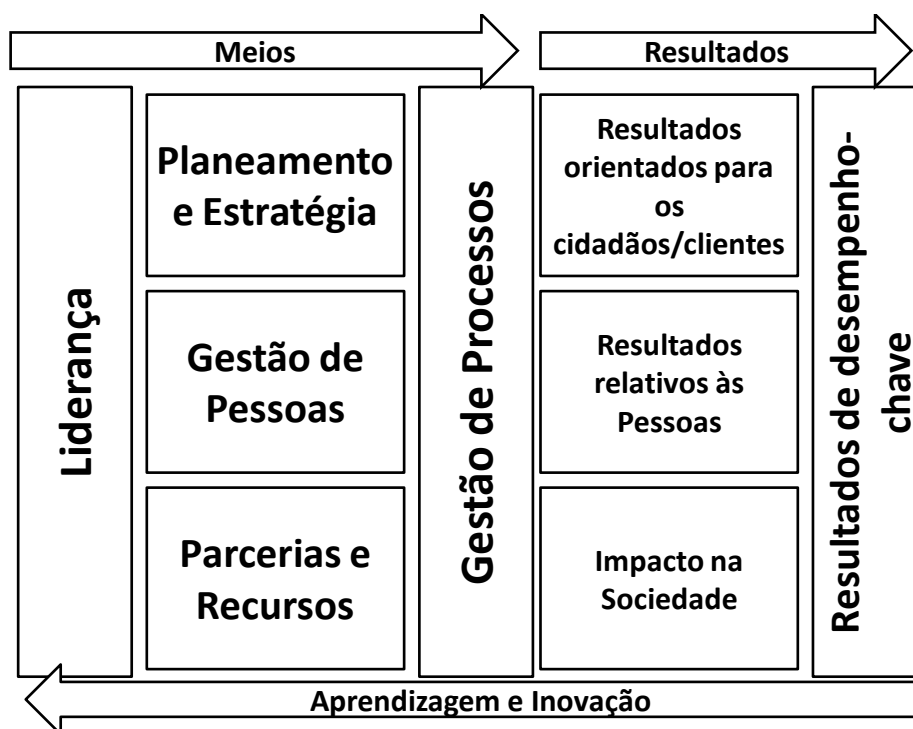


Figura 7 – Critérios do Modelo CAF (Fonte:DGAEP, 2007)

No entanto, o último relatório produzido sobre a implementação da CAF data de 2005<sup>80</sup> e nele podem encontrar-se semelhanças nas dificuldades de implementação de ações de melhoria com aquelas que encontramos nas escolas onde decorreu a nossa investigação. A título de exemplo, e por ilustrarem claramente o problema da continuidade e consistência das autoavaliações institucionais, enumeramos as justificações apresentadas pelos organismos de administração pública europeus para a não implementação de ações de melhoria após a sua autoavaliação com o modelo CAF: falta de tempo, outras prioridades, inexistência de vontade real para mudar, falta de recursos financeiros, falta de uma estrutura de monitorização e de acompanhamento, os resultados não foram vistos como suficientemente concretos ou não foram aceites como um quadro adequado da organização, os atores-chave não se envolveram na

<sup>80</sup> Cf. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=2b76244f-6770-44db-9f87-2007fdf0b026>

autoavaliação, a equipa não foi bem sucedida a identificar áreas de melhoria e, finalmente, os resultados da autoavaliação não foram aceites pelas pessoas-chave (EIPA, 2005:53)

Implementar o modelo CAF implica um bom conhecimento do referido modelo, uma preparação cuidadosa, o empenho intensivo de uma equipa de trabalho e a cooperação da comunidade escolar. E, segundo Clímaco (2010:13), a importação deste modelo para as escolas não se coaduna com a sua “cultura de conformidade” ou de “burocracia profissional”, põe em evidência que “as escolas precisam de se desprender do seu discurso cristalizado”, que carecem de uma “cultura da invenção e do risco” e que “os contextos têm de ser vistos como desafios e oportunidades de uma outra ação e não como justificativas do que não se consegue alcançar”.

Todas as escolas em que se desenvolveu a investigação tiveram como referência direta ou indireta este modelo, com adaptações à realidade de cada escola. As escolas B e C seguiram o modelo CAF nos seus procedimentos de autoavaliação. A escola A adotou uma variação desse modelo, o modelo QUALIS.

## **5.2. O Modelo QUALIS**

QUALIS significa Qualidade e Sucesso Educativo, que se pretende alcançar pela autoavaliação das escolas. Este modelo baseou-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, e no Decreto-Lei Regional (Região Autónoma dos Açores) nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro, que implementa o regime jurídico da avaliação do sistema educativo regional. Apoiado nos critérios do modelo CAF, e procurando adaptar este modelo à educação e às particularidades da Região Autónoma dos Açores, tem como principal objetivo promover a qualidade educativa e a melhoria contínua das escolas, visando promover uma cultura de autoavaliação.

Este projecto iniciou-se em 2006 e foi atualizado em 2007. O manual de suporte digital está acessível na Internet e a Região Autónoma dos Açores atribuiu um consultor a cada escola, a fim de monitorizar a implementação do processo de autoavaliação.

Estão previstas duas visitas anuais desse consultor à escola e uma assistência remota ao desenvolvimento do processo de autoavaliação das escolas.

O modelo CAF possui uma linguagem de tipo empresarial, o modelo QUALIS adaptou-a ao ambiente educativo. Alguns aspetos do modelo CAF foram excluídos da análise no modelo QUALIS<sup>81</sup>. O modelo QUALIS segue a pontuação CAF 2002 no seu guião de apoio à autoavaliação da escola, onde explicita os indicadores de cada subcritério.

As prioridades institucionais que levaram à utilização destes modelos por parte das escolas não coincidem com as finalidades dos mesmos modelos: estes visam a deteção de pontos fortes e fracos e a elaboração e implementação de planos de melhoria, tendo em vista a mudança das práticas organizacionais; as escolas visam legitimar as práticas já existentes, resistindo, portanto, à mudança e à melhoria.

---

<sup>81</sup> Por exemplo, no critério 6 (Resultados orientados para a Comunidade Educativa), o modelo QUALIS não avalia a acessibilidade, por razões que têm de ver com o próprio contexto geográfico dos Açores.

## **Cap. II – Metodologia de Investigação**

### ***1. Objetivo e Justificação da Investigação***

A investigação teve como objetivo conhecer, compreender e refletir sobre o tipo de impactos que as ações de avaliação externa e os procedimentos de autoavaliação produzem nas comunidades educativas e saber se esses impactos produzem ou não a melhoria efetiva das escolas, enquanto organismos públicos de educação.

A temática desta investigação faz cada vez mais sentido na medida em que em Portugal não só não existe ainda uma cultura de autoavaliação generalizada e instalada nas escolas, como também o próprio Ministério da Educação não fixou o seu modelo de avaliação externa. As escolas, bem como o Ministério da Educação estão, assim, numa fase de aprendizagem e de adaptação (Pacheco, 2010) a esta nova cultura que decisivamente terá de fazer parte do quotidiano escolar (Lei 31/2002, de 20/12).

A ausência de um modelo de avaliação externa conduzido pela IGE com uma clara e sustentada fundamentação teórica (Pacheco, 2010:3), a necessidade de conhecer em profundidade se existem, efetivamente, melhorias produzidas nas escolas, quer pela avaliação externa, quer pela autoavaliação, e de compreender, na complexidade dos procedimentos de avaliação, como é que as escolas a eles se adaptam de modo a obter maior qualidade organizacional e pedagógica levaram à escolha do tema e da metodologia de investigação.

O tipo de questões de investigação e os problemas que elas implicam (impactos e relação das avaliações externa e interna; procedimentos de autoavaliação - suas vantagens e desvantagens) afiguram-se como questões a estudar a partir da investigação qualitativa. O emprego deste tipo de investigação torna claro o enfoque da pesquisa nos processos, nos contextos (Godoy, 1995) e nos significados (Neiman e Quaranta, 2006), visando a melhor compreensão do fenómeno em estudo. Salienta-se, ainda que a investigação qualitativa parece adequar-se aos estudos organizacionais (Yin, 2004), porque não sendo uma proposta de investigação rigidamente estruturada, abre espaço à criatividade e imaginação dos investigadores na descoberta e exploração de novos enfoques (Godoy, 1995).

## ***2. Objeto de Investigação***

As três escolas selecionadas sofreram alterações jurídicas no ano letivo 2010/2011. Na sequência da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14/06, todas elas foram constituídas em agrupamentos que agregam a totalidade das escolas do município, tendo mudado a sua configuração e a população escolar. No entanto, os dados aqui apresentados correspondem à população que, durante o ano letivo 2010/2011 ocupava o espaço físico do edifício escolar da escola secundária selecionada.

As razões que conduziram à escolha destas três unidades de investigação prendem-se com as características relativamente diferentes das escolas, em termos de liderança, de dimensão e de experiência de autoavaliação.

O primeiro critério de seleção dos casos foi o do conhecimento parcial dos mesmos. Pois possibilitou assegurar a relevância do estudo, a diversidade entre contextos e boas oportunidades para aprender sobre a complexidade desses contextos (Stake, 2006). A investigadora conhecia um pouco da história de duas das escolas (escola A e escola B), tendo em consideração as diferenças entre elas, sobretudo no que tocava à liderança de topo. Portanto, esperava encontrar resultados contrastantes. A terceira escola (escola C) foi escolhida por ter sido a última escola secundária do distrito a ser objeto de avaliação externa, possuindo, à partida maior número de alunos, professores e outros funcionários e estando inserida num meio economicamente mais favorecido que as duas escolas anteriores. Beneficiou a investigação o facto de a investigadora conhecer diversos atores das diferentes escolas e o facto de as mesmas escolas distarem entre si (e relativamente à residência da investigadora) aproximadamente 30 Km. Podemos dizer, seguindo a terminologia de Stake (2006) que as escolas A e C constituem casos típicos e a escola B um caso atípico, sobretudo pelo tipo de liderança que a marcou desde 1998/1999 até 2007/2008.

Tendo em conta a ambiguidade que pode assumir o conceito de “objeto de investigação”, neste tipo de investigação, em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas (Yin, 2004), consideramos que o objeto de investigação são os procedimentos de autoavaliação e seus impactos na melhoria das escolas (o fenómeno que se pretende analisar). Mas este fenómeno desenrola-se no

interior de organizações concretas (o contexto que dá significado ao fenómeno). Assim, tivemos de considerar também os locais escolhidos para o nosso estudo (escolas A, B e C) como fazendo parte integrante do nosso conceito de “objeto de investigação” . Portanto, o nosso objeto de investigação não é propriamente cada uma das escolas que selecionámos como unidades de observação ou de análise (Yin, 2004), mas o fenómeno da autoavaliação das escolas integrado no complexo contexto da avaliação externa e da organização interna de cada uma das escolas. Daí a importância das teorias organizacionais para estruturar o processo de investigação e de interpretação dos dados recolhidos.

## **2.1. Caracterização das Unidades de Análise**

### **Comunidade Humana**

Para fazer a caracterização das escolas optámos por construir alguns quadros que permitam realizar uma leitura rápida e comparativa das semelhanças e diferenças de cada uma delas em termos de comunidade humana. Os dados registados no Quadro 25 reportam ao ano letivo 2010/2011, sendo considerados não a totalidade dos alunos do agrupamento, mas apenas aqueles que frequentam o edifício da escola secundária em estudo.

Quadro 25 – *Quadro Comparativo das Comunidades Humanas das escolas em estudo*

	Escola A		Escola B		Escola C	
<b>Alunos do Ens. Básico</b>	234	41%	81	38%	228	29%
<b>Alunos subsidiados</b>	133	24%	48	23%	102	13%
<b>Alunos do Ens. Secundário (incl. Cursos Profissionais)</b>	331	59%	134	62%	545	71%
<b>Total Alunos subsidiados no Ens Sec</b>	165	29%	91	42%	196	25%
<b>Alunos nos Cursos Profissionais</b>	97	17%	39	18%	191	25%
<b>Alunos subsidiados nos cursos profis</b>	52	31, 5%	28	30, 7%	83	42,3%
<b>Total de Alunos</b>	<b>565</b>		<b>215</b>		<b>773</b>	
<b>Total de Alunos Subsidiados</b>	298	53%	139	65%	298	39%
<b>Professores do Quadro</b>	62	81%	26	63%	103	86%
<b>Total de Prof.</b>	77		41		120	
<b>Pessoal auxiliar</b>	29		26		40	
<b>Outros Técnicos</b>	1		1		6	

Olhando para o Quadro 25, podemos retirar algumas conclusões importantes que permitem conhecer o contexto humano de cada uma das escolas.

A escola C é a maior em termos de número de alunos e em número de alunos no ensino secundário (71% do total), o que confirma as afirmações que encontramos quer no Projeto Educativo, quer numa das entrevistas (E2C), uma primazia na orientação pedagógica dos programas para níveis de exigência mais elevados do que aqueles esperados no ensino básico. Este dado explica também, a dificuldade dos professores em adaptar-se às exigências dos cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) e dos cursos Profissionais em termos de lecionação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como as dificuldades dos professores em construir estratégias de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem<sup>82</sup>. Uma escola tradicionalmente voltada para um tipo

<sup>82</sup> Cf. Anexo XII, discussões registadas nas actas A4C, A5C, A6C, A7C e A8C e as propostas de projectos para o ano letivo seguinte na acta A9C.

de ensino, até aqui considerado não obrigatório, não sentia necessidade de se preocupar com a questão “dificuldades de aprendizagem”, ao menos com a intensidade com que atualmente o problema se coloca. Ao mesmo tempo, esta é também aquela escola que possui percentagens inferiores de alunos subsidiados, o que pode significar que é, das três escolas, aquela que percentualmente possui menos alunos com baixo nível socioeconómico. Este indicador pode explicar a existência de uma associação de pais e de estes estarem representados nos órgãos de gestão de uma forma mais harmónica, permanente e menos conflitual do que nas outras duas escolas. Infelizmente, não podemos ir mais longe nas nossas hipóteses explicativas porque o Projecto Educativo da Escola não apresenta uma recolha suficientemente clara do nível socioeconómico e escolar dos encarregados de educação. Em condições sociais globais mais favoráveis não admira que esta escola seja, das três aquela que possui uma equipa de autoavaliação formalmente constituída e representada como estrutura de supervisão no Conselho Pedagógico, possuindo maior visibilidade na escola a par da experiência, formação e continuidade <sup>83</sup>. Paralelamente a esta situação social mais favorável, a relação desta escola com a comunidade e com a diversificação da oferta formativa revela uma aposta clara das lideranças na criação de cursos profissionais como forma de responder aos diferentes tipos de alunos que a escola possui. Os cursos profissionais representam 35% do total de alunos do ensino secundário. Tendo começado com 4 cursos, em 2008/2009 possui neste momento, passados 3 anos, 13 cursos em oferta, tendo, ainda, a funcionar uma turma de CEF no 9º ano. Esta mudança estratégica, em parte pressionada e sobretudo possibilitada pelo próprio ambiente externo (alterações e diversificação dos currículos implementada pelo Ministério da Educação), manifesta a capacidade institucional da escola de aprender (Senge, 2004) e adaptar-se às mudanças do meio social e político.

Em contrapartida, a escola B, sendo a escola com menor número de alunos, é aquela que, em proporção, possui maior número de alunos subsidiados e essa percentagem aumenta para o dobro no ensino secundário. Este indicador aponta para duas hipóteses explicativas que não têm de ser necessariamente exclusivas entre si e que são corroboradas pelo Projeto Educativo de Escola que analisámos. Por um lado, a desertificação do interior do país, onde esta escola se insere, com uma redução brutal do

---

<sup>83</sup> Cf. As entrevistas E3C, E5C e E6C.



número de alunos que começa por se sentir primeiro no ensino básico. Por outro lado, o baixo nível socioeconómico da comunidade humana servida pela escola, que não só é responsável pela contínua emigração mas também pela necessidade imperativa de apoiar os alunos do ensino secundário para que estes possam prosseguir estudos. Esta escola, de dimensão e recursos mais modestos, revela também ao nível dos cursos profissionais essa fragilidade, com 18% dos alunos a frequentar esses cursos. Este facto associado ao de que apenas existem duas turmas a frequentar o ensino profissional, sendo a primeira delas, uma turma do 11º ano, explica-se pela mudança da gestão a meio do ano letivo 2008/2009, com uma estratégia e visão da escola inteiramente nova, confirmada em todas as entrevistas e pelo próprio ambiente relacional observado na mesma. E se todas as escolas estão em processo de transição, já que todas foram incluídas em grandes agrupamentos, esta, por maioria de razão, dada a sua história da última década, sob de uma direção que intimidava<sup>84</sup> as pessoas e impedia os diferentes atores de tomar iniciativas e fazer propostas. Devido a essa transição, os poderes existentes na escola ainda não ganharam suficiente estabilidade para gerar conflitos intensos, como acontece na escola A, mais cristalizada. Existe ainda, uma instabilidade própria do início de uma nova “era”, que até se pode verificar pelo facto de ser esta a escola com uma menor percentagem de professores do quadro (63%) e em que quase 40% do corpo docente são professores contratados e, portanto, professores que ainda não ganharam raízes no solo institucional nem adquiriram os rituais e as rotinas que se irão instalar certamente nos próximos anos, com a nova gestão. Neste contexto de mudança de liderança e de estilo e tendo em conta o facto de um dos vice-presidentes possuir uma formação em autoavaliação podemos enquadrar a adesão relativamente unânime da comunidade escolar aos procedimentos de autoavaliação implementados durante o ano letivo 2009/2010.

A escola A apresenta uma proporção mais equilibrada que as escolas anteriores entre o número de alunos que frequenta o ensino básico e o número de alunos que frequenta o ensino secundário. No entanto, é de salientar que se verifica uma bolsa de pobreza significativa, já que 53% dos alunos são subsidiados, e mais da metade (53%) encontram-se no escalão A. Como 41% desses alunos se encontram no ensino básico, esta percentagem faz crer que o número de alunos subsidiados tenderá a aumentar nos

---

<sup>84</sup> Cf. Entrevistas E1B, E3B, E5B, E7B, E8B, E10B.

próximos anos, exprimindo aquela que é a situação global do país, com o aumento da pobreza a generalizar-se e, com ela, a redução dos recursos e do investimento do Estado em regiões onde há menos alunos. Neste enquadramento pode entender-se que o conflito entre representantes dos encarregados de educação e a escola venha a agudizar-se, tendo em conta a competição social percecionada por aqueles que mais consciência têm da tensão social que se agudiza (pais que são simultaneamente professores são os que mais intervêm na escola<sup>85</sup>). A adesão da comunidade escolar aos cursos profissionais tem sido gradual, com ligeiras oscilações entre um ano e outro, mostrando que a principal aposta da escola é claramente o ensino secundário, em conformidade com os interesses da classe docente mais estável que tem preferência por este tipo de ensino mais tradicional. Esta escola abriu apenas um curso profissional no ano letivo 2008/2009 e dois cursos em cada um dos anos letivos seguintes. A dificuldade da escola em adaptar-se ao estilo de ensino e funcionamento dos cursos profissionais pode verificar-se pela demora<sup>86</sup> na elaboração de um regulamento próprio para estes cursos, supostamente em elaboração durante o ano letivo 2009/2010, e ainda, pelo facto de existir no regulamento interno um conjunto de regras sobre aulas de substituição que são indiferentemente aplicadas a turmas do ensino regular e do ensino profissional, apesar dos protestos dos alunos.

### **Lideranças de Topo<sup>87</sup>**

A única liderança de topo que aparece aqui contemplada é a do diretor de cada uma das escolas, pois os presidentes o Conselho Geral reúnem apenas três vezes por ano, cabendo as decisões do quotidiano da escola ao diretor.

No Quadro 26 é possível encontrar um enquadramento biográfico dos diretores, sobretudo através do seu percurso profissional e de formação e, ainda alguns dados

---

<sup>85</sup> Informação obtida informalmente do ator P1A referido nas Notas de Campo (Anexo XXII).

<sup>86</sup> Sinal de inércia (Neira, 2002; Osin, 2006; Barrios, 2008; Tobella, 2008; Maroto, 2011).

<sup>87</sup> Não se pretende aqui fazer uma análise muito profunda. Socorremo-nos de autores cujas teorias nos pareceram adaptar-se melhor aos dados obtidos e à nossa reflexão. A classificação apresentada tem, por isso, um carácter meramente exemplificativo, não esgotando, nem pretendendo fazê-lo a bibliografia possível sobre a temática da liderança.

sobre o seu comportamento organizacional, que permitiram delimitar a título meramente exemplificativo o seu estilo de liderança.

Quanto ao estilo de liderança, uma vez que existe uma coincidência, em termos de expectativas sociais, entre gestão e liderança no cargo do diretor, recorreremos aos tipos de líder definidos por Zaleznik, em 1977: líder gestor e líder visionário (Pina e Cunha et al., 2007).

Quadro 26 – *Enquadramento biográfico dos líderes das três escolas*

Diretor	Escola A	Escola B	Escola C
<b>Enquadramento biográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 anos de serviço</li> <li>- PCE/ Diretor há 14 anos</li> <li>- Licenciado em Literaturas Clássicas pela Universidade de Coimbra</li> <li>- Especializado em Organização e Administração Escolar pela ESEV</li> <li>- Representante dos Diretores de Escolas da região no Conselho Nacional de Educação durante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 30 anos de serviço, repartidos mais ou menos ao meio, entre o ensino da Matemática e a gestão de escolas.</li> <li>- Licenciado em Matemática pela Fac. de Ciências da Univ. de Lisboa</li> <li>- Especializado em Organização e Administração Escolar, pela ESEV</li> <li>- Curso de Formação e Gestão na Administração Pública pelo INA</li> <li>- Diretor da escola há 2 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 37 anos de serviço público</li> <li>- Diretor desde 1988/89;</li> <li>- Licenciatura em Engenharia Electrotécnica de Sistemas Digitais (Univ. de Coimbra)</li> <li>- Especialização em Administração Escolar e Educacional pelo INA;</li> <li>- Ajudou a montar o sistema de comunicações do exército até 1981.</li> <li>- Montou uma empresa do ramo da informática e desenvolvimento de software, que manteve durante 25 anos.</li> <li>- Possui uma longa história de participação cívica em movimentos e associações locais: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Foi candidato à CM em 1993.</li> <li>* Entre 2001 e 2008 foi Vereador da Educação.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Comportamento organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerência na estratégia (E2A).</li> <li>- Dificuldade em descentralizar o poder de iniciativa (E2A).</li> <li>- Dificuldades nas relações humanas (E9A).</li> <li>- Disponível para ouvir sugestões (E10A).</li> <li>- Porta do gabinete aberta. (Og3A), (E7A)</li> <li>- Presença exígua na sala de professores (Oe1A)</li> <li>- Promotor de reflexão institucional (E1A, A1A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reúne o consenso de toda a escola (E2A, E3A, E6A, E7A, E9A).</li> <li>- Delega competências nos seus colaboradores mais directos. (Oe3B)</li> <li>- Dirige-se às pessoas, em vez de ficar à espera que elas se desloquem ao gabinete da direção (Oe4B)</li> <li>- Disponibilidade para escutar e esforço por atender o que se lhe solicita tão rapidamente quanto lhe é possível (Oe2B)</li> <li>- Continuamente em movimento (Oe1B)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sua reeleição no ano letivo 2010/2011, indica que possui fortes bases de apoio na comunidade local.</li> <li>- Delega competências e confia nos seus colaboradores (E1C).</li> <li>- Investe na formação (E1C; E3C; E5C; E6C))</li> <li>- Responsabiliza institucionalmente (A7C, A10C).</li> <li>- Nomeia e formaliza decisões de nomeação, dando um carácter institucional às decisões e aos cargos e funções (E1C).</li> <li>- Dedica algum tempo do seu dia a dar uma volta pelos serviços e a falar com as pessoas. (Oe1C)</li> </ul>
<b>Tipo de líder</b>	Líder gestor	Líder visionário	Líder visionário

(Fonte: Autoria própria)

A nossa classificação dos líderes, que deu origem ao Quadro 27, não é exaustiva mas apenas aproximativa, apoia-se na recolha dos dados explicitados no Quadro 26 e procura detetar as características dos referidos estilos de liderança, comparando-as, depois, com aquelas que foram apresentadas pelos autores já referidos (Quadro 27).

Quadro 27 - *Características dos líderes das escolas observadas*

Características dos tipos de liderança		Diretor da Escola A	Diretor da Escola B	Diretor da Escola C
<b>Visionário</b>	- Proactivo	X	X	X
	- Trabalha em posições de risco elevado			
	- Relação empática e intuitiva		X	X
	- Acredita no elevado desempenho das pessoas		X	X
	- Decide com base em valores	X	X	X
	- Orienta-se para a inovação e a viabilidade a longo prazo		X	X
	- Acredita nas escolhas estratégicas		X	
<b>Gestionário</b>	- Reactivo	X	X	X
	- Vê-se a si próprio como conservador e regulador da ordem existente	X		X
	- Relaciona-se com as pessoas de acordo com os seus papéis			
	- Envolve-se em situações e contextos característicos das actividades quotidianas	X	X	X
	- Raramente decide com base em valores			
	- Orienta-se para comportamentos de curto prazo e baixo custo			
	- Acredita que as suas escolhas são determinadas pelo ambiente externo e interno	X		X

(Fonte: Pina e Cunha et al., 2007)

Embora Rowe, em 2001 (Pina e Cunha et al., 2007), tenha feito uma adaptação do modelo de Zaleznick, criando um tipo híbrido – o líder estratégico-, após termos elaborado o quadro comparativo vimos que existia uma coincidência forte entre o líder visionário e o líder estratégico, razão pela qual consideramos inútil, para esta classificação, essa terceira categoria.

Existem algumas diferenças assinaláveis entre o líder da escola A e o líder da escola C que possibilitarão explicar a razão pela qual os procedimentos de autoavaliação na escola C têm um grau maior de continuidade do que na escola A. O diretor da escola C investiu na formação dos professores da equipa de autoavaliação (E1C, E5C, E6C),

coisa que não ocorreu na escola A, que foi objeto de avaliação no primeiro grupo de escolas piloto a ser avaliado pela IGE. O diretor da escola C delegou competências nessa equipa, deu-lhes autonomia, formalizou a equipa como estrutura de supervisão e inseriu-a no Conselho Pedagógico (E1C). Nenhum destes procedimentos ocorreu na escola A (a equipa de autoavaliação é constituída por elementos que podem variar, já que os membros que a integram saem dos departamentos e são autopropostos (E1A); os diferentes membros não conhecem a totalidade do processo e dos resultados do trabalho (E2A), dando assim uma colaboração esporádica e dispersa). Um outro aspeto que também consideramos relevante na distinção entre os diretores destas duas escolas: o diretor da escola C foi consolidando ao longo dos anos o seu apoio político dentro e fora da comunidade escolar, pois só assim se explica a sua manutenção como diretor por tantos anos consecutivos. O diretor da escola A, no último ano do seu mandato (2009/2010) estava numa posição difícil de clara rutura com professores e alguns funcionários, que reconhecendo a sua elevada competência técnica (P3A), o acusam de não dar importância às relações humanas (E9A). Este aspeto é um dos fundamentais (embora não o único) para se perceber porque é que um diretor como o da escola A, preocupado com a melhoria da escola como se pode verificar pela iniciativa de aderir ao programa AVES (E1A) e pelas suas intervenções nas reuniões de Conselho Pedagógico<sup>88</sup>, não conseguiu pôr as pessoas do seu lado a ponto de gerar a mudança qualitativa que tanto desejava. O diretor da escola B, está há pouco tempo na gestão da escola, chegou à direção da mesma por representar a descontinuidade com o clima de arbitrariedade que caracterizou a gestão anterior (E1B, E2B, E3B, E5B, E7B, E10B) e tem o apoio generalizado dos atores escolares. As suas propostas são acolhidas com relativa facilidade e o seu comportamento dentro da escola indica uma postura marcada pelo envolvimento com as pessoas e pelo espírito de serviço, procurando criar novas dinâmicas internas e inovar as práticas organizacionais. É, por isso, dos três, aquele que mais claramente parece enquadrar o seu comportamento com o do líder visionário.

---

<sup>88</sup> Cf. Anexo XII.

### ***3. Questões de Investigação***

As questões de investigação definidas na origem do nosso trabalho são as seguintes:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação?

### ***4. Estratégia de Investigação : o estudo de caso múltiplo***

As questões de investigação determinam a escolha do método de investigação (Strauss e Corbin, 2002). Neste caso, elas implicam imediatamente uma abordagem de tipo qualitativo, a qual se pode caracterizar por realizar “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões tal como são expressas por eles mesmos” (Pérez Serrano, 1994:46, cit. por Esteban, 2003). Mas como a investigação qualitativa pode ser vista como um campo “interdisciplinar, transdisciplinar ou até contradisciplinar” (Denzin e Lincoln, 1994, cit. Esteban, 2003), as questões de investigação apontam para diferentes e complementares tipos de intencionalidade: exploratória, descritiva e explanatória (Yin, 2004). Assim, a estratégia de investigação que se afigurou mais adequada foi o estudo de caso, já que se procurava compreender em profundidade, através de uma análise intensiva (Godoy, 1995; Cohen e Manion, 1990), a relação dos diferentes atores com a problemática da avaliação institucional e da melhoria efetiva das escolas.

Robert Stake (2009:147) afirma que o caso é “algo que não compreendemos de forma suficiente, mas queremos compreender e, portanto, fazemos um estudo de caso”. O estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e

Binklen, 1994). O estudo de caso depende das questões de investigação (Yin, 2004), na medida em que são elas que permitem determinar quais as fontes onde recolher informação significativa e qual a recolha de dados que se deverá fazer (entrevistas, observações, análise de documentos...).

O presente trabalho, e seguindo a terminologia de Yin (2004), pode definir-se como um estudo exploratório, devido às duas primeiras questões, que procuram identificar quais as evidências (nos documentos e nas percepções dos atores) dos impactos produzidos pela avaliação externa e interna. É também um estudo descritivo, uma vez que a análise dos dados recolhidos e a sua triangulação possibilita encontrar uma caracterização das unidades de análise e do seu contexto organizacional. E, finalmente, é um estudo explanatório, porque através da análise comparativa e da triangulação entre os processos organizacionais e as percepções dos atores institucionais é possível encontrar algumas hipóteses explicativas do fenómeno em estudo e lançar desafios para o futuro. Este é também um estudo de caso instrumental (Stake, 2009), pois pretende-se conhecer de modo simultaneamente global e profundo uma situação particular, razão pela qual uma unidade de análise seria pouco significativa e demasiado particularista, enquanto que um estudo comparativo permitiria encontrar dados inesperados, possibilitando uma interpretação capaz de acolher e explorar uma maior quantidade de “realidade”, no seu próprio contexto, salvaguardando e simultaneamente desvelando a sua complexidade (Tyler, 1988).

Pelas características aqui descritas, o estudo de caso é a estratégia que deve ser escolhida quando se examinam acontecimentos contemporâneos no seu contexto de vida, quando não se podem manipular comportamentos relevantes (Yin, 2004). Outro aspeto que justifica a escolha deste método de pesquisa é a sua potencialidade para lidar com diversas evidências – documentos, entrevistas e observações. O conjunto dos dados recolhidos deve convergir num processo de triangulação, de comparação, nunca perdendo de vista a necessidade da triangulação já que o estudo de caso tem sempre um carácter subjetivo, sendo “intrincado, pessoal e situacional” (Stake, 2009).

No entanto, não foi selecionado um caso, mas três casos. A finalidade era encontrar semelhanças e diferenças, estabelecer comparações, perceber as dificuldades recorrentes. Pode caracterizar-se a presente investigação como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2004; Godoy, 1995; Neyman e Quaranta, 2006) ou de casos coletivos (Stake, 2009).



A utilização de casos múltiplos possibilita a recolha de evidências, replicando a análise do fenómeno em diferentes contextos (Yin, 2004; Neyman e Quaranta, 2006), tornando-se possível fazer comparações entre os resultados encontrados. Segundo Natércio Afonso (2005:72) “a multiplicação dos contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas”.

Tendo em conta a emergência de novos paradigmas nas ciências sociais, Cabezas González (2009:1444) propõe o “método transdutivo” como “única via de acesso à complexidade dos sistemas sociais”, afirmando que “a indução é o domínio da generalidade, a dedução é o domínio da universalidade, a transdução é o domínio da singularidade”. Este método de pensamento, que “funde teoria (modo de conhecer) e empiria (o que há que conhecer) pretende “alcançar a informação a propósito da unidade que observa a partir da unidade do observador”, ou seja, reconhecendo que o sujeito epistemológico está diretamente implicado no conhecimento que ele próprio produz a partir da sua interação com o meio/ realidade/ “sistema e ecossistema” que pretende conhecer. Aplicado ao estudo de casos múltiplos, proporciona a produção de um conhecimento simultaneamente mais abrangente e mais profundo da complexidade da realidade estudada, já que as escolas podem considerar-se como sistemas abertos (Martínez, 1988), e os fenómenos que nelas ocorrem devem ser entendidos como fenómenos complexos e de complexidade crescente (Morin, 2008). Ele permite, também, encontrar resultados contrastantes e similitudes em diferentes contextos, dando origem a resultados empiricamente mais robustos (Yin, 2004) e a leituras mais completas do fenómeno. Uma vez que as diferentes facetas dos contextos refletem o fenómeno a partir de diferentes e complementares perspetivas, daí podem emergir prismas interpretativos mais próximos de uma explicação da realidade contemporânea em estudo.

## **4.1. Técnicas de Recolha de Dados**

Para conhecer a realidade da autoavaliação das escolas no seu contexto e em profundidade, partiu-se da recolha de entrevistas, da análise de documentos e da observação.

### **Entrevista**

A entrevista “nasce de uma ignorância consciente por parte do entrevistador que, longe de supor que conhece (...) o sentido que os indivíduos dão aos seus actos, se compromete a perguntá-lo aos interessados” assegurando as condições necessárias para que estes o possam expressar com as suas próprias palavras e nos seus próprios termos de modo a que, existindo uma suficiente profundidade, “possa captar toda a riqueza do seu significado” (Ruiz Olabuenaga, 1996). Esta definição de entrevista apresenta os conceitos fundamentais que possibilitam compreender a intencionalidade com que a investigação foi conduzida na recolha da informação a partir das entrevistas.

Foi dado a cada entrevistado o tempo necessário para decidir de sua livre vontade participar ou não na entrevista. A maior parte dos entrevistados sentiu-se à vontade para falar acerca das suas perceções a propósito das questões de investigação e a entrevistadora adaptou-se ao formato solicitado pelos diferentes entrevistados. Assim, a maior parte das entrevistas foram individuais e em lugares reservados, quer nas escolas, quer fora delas.

Podem caracterizar-se as entrevistas realizadas como entrevistas focalizadas, já que, seguindo Merton, Fiske e Kendall (cit. por Valles, 2009), este tipo de entrevista considera “os entrevistados como sujeitos cuja resposta (...) é o material de estudo”, mais do que informantes sobre um dado fenómeno. Procurou-se obedecer às condições que devem caracterizar uma entrevista focalizada com enfoque semidirigido, propostas por Miguel Valles (2009:21): não-direção (garantir a espontaneidade e a liberdade das respostas dadas), especificidade (animar o entrevistado a concretizar as suas respostas), amplitude (recolher informação abrangente sobre as experiências evocadas pelo

entrevistado) e profundidade<sup>89</sup> e contexto pessoal (promover respostas de caráter valorativo que expressem a relação afetiva e pessoal do sujeito com as questões colocadas).

Um grupo de entrevistas tomou o formato de *focus group* ou entrevista de grupos (Cohen e Manion, 1990; Afonso, 2005), quando a intenção era obter da mesma categoria de entrevistados (por exemplo, os alunos) uma amostra de percepções mais significativa. Uma das vantagens que permite este tipo de entrevista é a troca de impressões entre os entrevistados. Além dos alunos, outros dois casos foram também entrevistas de grupo: a dos membros da equipa de autoavaliação da escola B, onde dois dos membros foram simultaneamente entrevistados; e a dos assistentes técnicos da escola B, a pedido dos mesmos. Nem sempre foi possível obter o mesmo à vontade e a mesma riqueza de informação em todos os grupos, devido às condições de realização das próprias entrevistas, nomeadamente o tempo muito limitado, tanto na escola B como na escola C, onde os alunos foram cedidos para a entrevista na parte final de uma aula.

Os entrevistados encontravam-se no grupo de pessoas a quem o assunto da avaliação das escolas diz diretamente respeito (Quivy e Campenhaut, 2005). Como afirma Santos Guerra (2003:53), “são eles quem realmente conhece os factos por dentro e quem domina as chaves da sua interpretação. A cultura da escola pode ser decifrada pelos membros da mesma”. Ainda o mesmo autor refere que “a complexidade da escola exige que se tenha em conta a opinião dos diversos grupos da mesma” (Guerra, 2003:90). Assim, o critério de seleção dos entrevistados foi o seguinte: entrevistar pessoas em diferentes funções / papéis na comunidade educativa, de modo a poder ter ao menos uma entrevista de cada uma das principais áreas: direção, conselho geral (órgãos de topo) equipa de autoavaliação (liderança intermédia), professores, alunos, assistentes técnicos e operacionais e pais/ encarregados de educação. Sendo assim, foram entrevistados:

- Diretor - o de cada escola. De salientar que no caso destas escolas, o Diretor era também o Presidente do Conselho Pedagógico.
- Presidente do Conselho Geral – o de cada escola.
- Membros da equipa de autoavaliação – um dos membros.

---

<sup>89</sup> Ángel Olaz (2008) dedica uma obra à entrevista em profundidade, atribuindo-lhe um caráter eminentemente etnográfico.

- Professores – três pessoas com diferentes tipos de experiência e de funções na escola.

- Alunos – os alunos do 12º ano, de preferência que tivessem frequentado a mesma escola desde o 7º ano de escolaridade.

- Encarregados de Educação – Pais com filhos no 12º ano, de preferência com filhos que tivessem frequentado a escola desde o 7º ano de escolaridade.

- Assistentes Técnicos – um, com experiência de trabalho na mesma escola.

- Assistentes Operacionais – um, com experiência de trabalho na mesma escola.

Assim, em cada escola obtiveram-se dez entrevistas, num total de trinta nas três escolas, tendo sido entrevistadas em média, vinte pessoas por escola.

Todas estas entrevistas foram semi-estruturadas (Afonso, 2005; Martinez, 2006; Mariano, 2007; Valles, 2009), com perguntas abertas (Cohen e Manion, 1990; Mariano, 2007; Oláz, 2008; Valles, 2009) por se considerar que as mesmas permitiam aos entrevistados uma maior liberdade e espontaneidade (Pérez, 1988a), que viria enriquecer o conteúdo e o significado da informação recolhida.

A entrevista focalizou três domínios de conhecimento: perceções sobre a escola; perceções sobre a avaliação externa e interna; perceções sobre os modelos de autoavaliação utilizados pela escola.

As entrevistas serviram três finalidades: recolher informação sobre as características pessoais e profissionais do ator entrevistado, recolher a sua perceção relativamente à escola e ao ambiente escolar e encontrar respostas para as questões de investigação. Estas três finalidades ligam-se entre si pelo facto de que era necessário compreender as respostas encontradas às questões de investigação dentro do contexto institucional e relacional dos atores. Estes aspetos estão presentes nos planos de entrevista<sup>90</sup>, que serviram de meio para enquadrar a interação entrevistador-entrevistado (Olaz, 2008)

## **Documentos**

A documentação é uma importante fonte de evidências para o estudo de caso. Yin (2004:108) apresenta as vantagens da utilização de documentação: estabilidade (pode ser revista por diversas vezes), discreção (os documentos não foram criados tendo

---

<sup>90</sup> Anexo I

em vista a investigação em curso), exatidão (podem conter referências e detalhes importantes para o estudo) e amplitude de cobertura (podem abranger os eventos ao longo do tempo e no espaço). E embora, haja sempre o risco de a documentação ser deliberadamente negada, apenas numa escola se registou uma incompleta cedência de atas de Conselho Pedagógico, o que impedindo o nosso acesso a cerca de um terço dos assuntos tratados nesse órgão, nos deixa mesmo assim, a possibilidade de estudar, analisar e interpretar os restantes dois terços.

Dentre os tipos de documentos que podem constituir a base de uma recolha de dados, uns podem ser documentos “naturalmente disponíveis no lugar da investigação” e outros podem ser “documentos gerados pelo próprio investigador” (Merriam, 2001, cit. Mariano, 2007). Dos documentos naturalmente disponíveis, aqueles que são públicos são o Projeto Educativo de Escola de cada uma das escolas, bem como os Relatórios de Avaliação Externa das mesmas, produzidos pela IGE. Quanto aos documentos privados temos as Atas do Conselho Pedagógico de todas as escolas durante dois anos letivos consecutivos (2008/2009 e 2009/2010). Finalmente, quanto aos documentos produzidos pelo investigador, neste grupo se incluem todos os quadros, grelhas e gráficos construídos a partir dos dados recolhidos. Também se incluem as notas de campo produzidas para registar as observações.

A finalidade da consulta destes documentos era conseguir obter uma caracterização do comportamento organizacional, especialmente a propósito da avaliação externa e interna, confrontando as informações recolhidas nas entrevistas com as dos documentos formais da escola e as observações realizadas.

## **Observação**

A observação pode ser considerada um método de recolha de informação que acompanha o desenrolar do próprio processo de investigação. Pode ser vista como “um caminho, um modo de conhecer a realidade” e também como “uma forma de experimentar o mundo” (Pérez, 1988b). Pode definir-se “observação” como o conjunto de “procedimentos que servem para obter e recolher dados significativos da realidade (...)” (Pérez, 1988b), “no próprio lugar em que a investigação decorre” (Mariano, 2007).

Embora não tenha sido feita uma observação sistemática, procurou-se registar os aspetos mais significativos (Pérez, 1988b) para a investigação em curso, elaborando, não um diário de campo, mas apenas notas de campo.

O tipo de observação praticada foi a observação direta (Pérez, 1988b; Quivy e Campenhaut, 2005) dos atores, preferencialmente no seu contexto de trabalho, na escola; no entanto, obtivemos algumas informações em conversas informais, noutros locais. Segundo Pérez (1988b), a observação direta baseia-se no que é “percebido diretamente pelo investigador (...) em condições naturais da realidade, incorporando a noção temporal do presente”. Alguns dos registos não possuem uma data porque exprimem perceções que se consolidaram durante os períodos de contato com a escola. Também se pode caracterizar a observação realizada como não estruturada (Pérez, 1988b; Mariano, 2007) ou global (Lebrett, 1961 cit. por Pérez, 1988b), uma vez que os registos são ocasionais e tiveram uma função sobretudo exploratória. No entanto, algumas informações obtidas acabaram por ter uma função também de confirmação, ou não, de outros dados recolhidos.

Neste caso, a investigadora encontrava-se na posição de **observador não participante** (Mariano, 2007:47), ainda que o papel da investigadora fosse conhecido dos atores das escolas.

Do elenco de registos das observações destacam-se: observações sobre o lugar, sobre alguns participantes, sobre as atividades e interações e as conversas informais. Os registos dessas observações encontram-se nas Notas de Campo<sup>91</sup>.

## 4.2. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

O paradigma interpretativo (Cohen e Manion, 1990) que preside a este trabalho de investigação emerge da “necessidade de compreender o sentido da ação social no contexto do mundo da vida e a partir da perspetiva dos participantes” (Gialdino, 2006:48). Podem apontar-se quatro pressupostos básicos desta teoria e todos eles se encontram intimamente ligados à consideração da linguagem como recurso, criação,

---

<sup>91</sup> Anexo XXII

forma de produção e reprodução do mundo social (Gialdino, 2006) e, portanto, do mundo cultural e simbólico (Bourdieu, 2007). Podem definir-se como características básicas da perspectiva interpretativista, as que nos apresenta Sandin Esteban (2003:56), a partir do contributo de diferentes autores (Quadro 28):

Quadro 28 - *Características básicas do interpretativismo*

<b>Características</b>	<b>Autores</b>
A objetividade alcança-se acedendo ao significado subjetivo que tem a ação para o seu protagonista.	Glauser e Strauss, 1967
Natureza interpretativa, holística, dinâmica e simbólica de todos os processos sociais, inclusive os de investigação.	Guiddens, 1979
O objeto da construção teórica é a compreensão teleológica em vez da explicação causal.	Wright, 1980
O objeto de investigação é a ação humana e as causas dessas ações residem no significado interpretado que têm para as pessoas que as realizam.	Van Maanen, 1983
O contexto como um fator constitutivo dos significados sociais.	Erikson, 1989

(Fonte: Sandín Esteban, 2003:56)

Irene Gialdino (2006:48), por sua vez, identifica os pressupostos deste paradigma, na investigação em Ciências Sociais, do seguinte modo:

- a) “A resistência à naturalização do mundo social” : (...) “a análise dos motivos de ação, das normas, dos valores e dos significados sociais” tem a primazia sobre “a busca de causalidade, de generalizações e predições”;
- b) “A relevância do conceito de mundo da vida”: (...) que “constitui o contexto no qual ocorrem os processos de entendimento, que proporciona os recursos necessários para a ação e que se apresenta como horizonte, oferecendo aos atores padrões e modelos de interpretação”;
- c) “A passagem da observação à compreensão e do ponto de vista externo ao ponto de vista interno”: a função do observador-intérprete não é a de dar significado ao observado mas a de “tornar explícita a significação «dada» pelos participantes”;
- d) “A hermenêutica dupla”: “os conceitos de segunda ordem criados pelos investigadores para reinterpretar uma situação (...) são, por sua vez, utilizados pelos indivíduos para interpretar a sua situação, convertendo-se, em virtude dessa apropriação, em noções de primeira ordem”.

O último pressuposto levantou-nos questões éticas e epistemológicas importantes a propósito da atividade interpretativa que são suficientes para criar uma atitude de auto-vigilância face à tarefa exigente da interpretação dos dados:

- se os padrões interpretativos são produzidos por uma perspectiva dominante, as visões alternativas terão dificuldade em emergir à nossa inteligência, correndo nós o risco de “dizer” aquilo que um conjunto de interesses instalados cultural e simbolicamente já “programou” em nós através do ensino para uma visão homogénea do mundo, podendo esconder e perpetuar estratégias de dominação e opressão (Bourdieu, 2007);

- que verdade, em termos epistemológicos, se pode pretender afirmar ou fundamentar se o ponto de vista com que se «lê» a realidade já está ele mesmo enviesado e refém de um poder que nos ultrapassa? E, nesse caso, que progresso para as ciências e para a sociedade se pode esperar?

Face a tais interrogações procurámos manter uma atitude crítica, de reflexão e de revisão permanentes relativamente à interpretação dos resultados da nossa análise, procurando minimizar a nossa intrusão (Stake, 2009) ou os efeitos dela. Colocámo-nos, portanto, numa atitude construtivista, adotando uma postura de construção compartilhada do conhecimento, centrada na linguagem dos atores entrevistados (Gialdino, 2006). Salientamos que, num esforço constante de dar lugar a uma epistemologia em que a primazia pertence ao sujeito conhecido e não ao sujeito cognoscente (Gialdino, 2006), procurámos garantir, dentro das limitações subjetivas e objetivas das situações únicas que são as entrevistas, que a voz do entrevistado não fosse aniquilada pela necessidade do trabalho interpretativo. Esta é uma das razões que fundamenta a relação que estabelecemos entre o estudo de caso e a *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 2002; Glaser e Strauss, 2009), já que procurámos não limitar a interpretação às teorias já conhecidas, mas construímos as nossas conclusões a partir de uma análise «não-violenta» dos dados recolhidos, respeitando as suas nuances e diversidade na construção das categorias e subcategorias. Este aspeto da investigação reforça ainda mais o carácter flexível (Yin, 2004) das investigações qualitativas pela possibilidade de se conseguir articular de forma lógica e sistemática “diferentes procedimentos metodológicos e conceptuais” (Neiman e Quaranta, 2006).

A metodologia do estudo de caso está intimamente relacionada com a *Grounded Theory* (GT), construção teórica baseada na recolha e análise de dados e que



consideramos fundamentalmente como um posicionamento epistemológico, isto é, como uma perspectiva teórica acerca da produção e validação do conhecimento. Traduzida para português a expressão poderá significar “teoria fundamentada nos dados” como é utilizado por Abelardo Soneira (2006). Segundo Strauss e Corbin (1994 cit. Soneira, 2006:153), esta é uma teoria que está «enraizada» (*grounded*) na “informação sistematicamente recolhida e analisada”. O seu contributo é de grande importância para a Sociologia porque além de se “conformar perfeitamente com as situações empíricas”, ela “funciona, ou seja, consente previsões, explicações, interpretações e aplicações relevantes e significativas” (Glaser e Strauss, 2009). As descrições e interpretações fazem-se com base no processo e no contexto em que os dados se encontram. Por este motivo, foi à medida que surgiram os resultados da análise dos dados, que o conjunto suporte de teorias explicativas selecionadas ganhou consistência, possibilitando uma compreensão mais profunda da realidade em estudo e, simultaneamente, a emergência de novas questões.

A *GT* possui um conjunto de procedimentos que se identificam com a metodologia de trabalho conduzida nesta investigação: recolha de dados, codificação e categorização.

A recolha de dados fez-se através do registo áudio e transcrição das entrevistas<sup>92</sup>, leitura e resumo dos assuntos tratados nas atas do Conselho Pedagógico de dois anos letivos consecutivos (2008/2009 e 2009/2010), leitura dos relatórios de avaliação externa das escolas, leitura dos Projectos Educativos de Escola e de algumas poucas Notas de Campo. Procurou-se sempre respeitar a linguagem própria quer dos atores, quer dos documentos em causa.

O tratamento dos dados fez-se utilizando:

\* a análise de conteúdo que se pode definir como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens” (Bardin, 2009:41).

A análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”, permitindo conciliar “rigor metodológico e profundidade inventiva”

---

<sup>92</sup> Anexos II, III, IV, V, VI e VII

(Quivy e Campenhaut, 2005:227). Segundo a tipologia apresentada por Quivy e Campenhaut (2005:228-229) pode caracterizar-se a análise conduzida neste trabalho como temática (as categorias encontradas situam-se no desdobramento temático das respostas às entrevistas ou dos assuntos tratados nas reuniões)<sup>93</sup>, categorial (calculando e comparando a frequência de categorias e subcategorias significativas) e estrutural (quer registrando as co-ocorrências de categorias e subcategorias e associando-as às teorias explicativas selecionadas, quer procurando revelar os princípios organizadores do discurso para além do seu conteúdo imediato). Para facilitar a interpretação dada às categorias em cada questão de investigação construiu-se um mapa terminológico (Olaz, 2008) apresentado em cada uma dessas questões, bem como quadros de relação entre categorias e subcategorias em cada questão.

\* e a análise documental que pode entender-se como

“uma operação ou um conjunto de operações visando representar um conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior a sua consulta e referência” (Bardin, 2009:47).

Quanto à análise de conteúdo, restringiu-se a análise ao conteúdo manifesto (Berelson, 1952 cit. Vala, 2007), procurando obter as inferências por processos comparativos e reflexivos em torno desse conteúdo. A análise fez-se especialmente a dois níveis: o primeiro nível foi descritivo (Vala, 2007), procurando salvaguardar a totalidade de sentido de toda a informação recolhida; o segundo nível foi correlacional (Vala, 2007), na medida em que se visou estabelecer o tecido das relações significativas entre:

- subcategorias dentro da mesma categoria
- categorias dentro da mesma questão de investigação,
- diferentes categorias e subcategorias das diferentes questões de investigação
- quadros categoriais das diferentes escolas.

Enquanto no primeiro nível, nalguns casos, se fez um estudo da frequência de ocorrência de subcategorias e categorias por atores institucionais, no segundo nível de análise tornou-se possível chegar à compreensão mais aprofundada da temática em estudo. Assim, alguns documentos, além de terem sido submetidos a análise documental, foram também submetidos a análise de conteúdo, nomeadamente as Atas de Conselho Pedagógico e os PEE (Projetos Educativos de Escola).

---

<sup>93</sup> Cf. também Olaz (2008:77)

No caso da análise documental elaboraram-se:

- Quadro comparativo de pontos fortes e fracos apontados pelo relatório de avaliação externa<sup>94</sup>;
- Grelha de registo uniforme para enquadrar e sintetizar o Projeto Educativo de Escola<sup>95</sup>;
- Registo de ocorrências das atas de Conselho Pedagógico<sup>96</sup>;
- Quadros de frequência dos assuntos tratados nas reuniões do Conselho Pedagógico<sup>97</sup> e representação gráfica dos mesmos;
- Quadros com o registo das perceções dos atores sobre a imagem da escola que perpassam as entrevistas<sup>98</sup>.

Quanto ao Projecto Educativo de Escola (PEE) deve referir-se o seguinte:

- o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define o Projeto Educativo enquanto instrumento de autonomia, caracterizando-o como o

“documento que consagra a orientação educativa (...) da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais (...) a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Artº 9º).

- tendo em conta que o PEE deve possuir uma configuração relativamente homogénea, a partir dos termos dispersos pela legislação tentamos encontrar uma estrutura comum para enquadrar os PEE das três escolas estudadas e compará-los com as entrevistas dos atores da mesma escola, bem como com as atas do Conselho Pedagógico. Servimo-nos, ainda, de um documento orientador produzido pela *Dirección General del Coordinación y Política Educativa* (2007:28-29) para a *Comunidad Autónoma de Castilla-La-Mancha* onde são dadas orientações bastante importantes sobre o modo como se deve construir o PEE. Este documento aponta as três componentes ou dimensões fundamentais e estruturantes do PEE (Quadro 29):

---

<sup>94</sup> Anexo XXIII

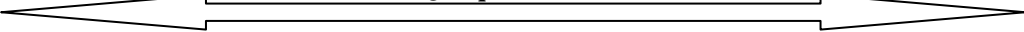
<sup>95</sup> Anexos XVI, XVII e XVIII

<sup>96</sup> Anexo XII

<sup>97</sup> Anexos XIII, XIV e XV

<sup>98</sup> Anexos XIX, XX e XXI

Quadro 29 – *Dimensões estruturantes do PEE*

1	<b>Análise do ambiente sócio-cultural e das características dos alunos</b>	<b>Quem somos?</b>	<b>As intenções educativas (Princípios e Valores)</b>
2	<b>Objetivos e prioridades de atuação. Que queremos?</b> 		
3	<b>Âmbitos de desenvolvimento. Como atuamos?</b>		
	<b>O Currículo (orientação e atenção à diversidade)</b>	<b>Normas de Convivência, organização e funcionamento</b>	<b>As relações/ parcerias da escola</b>
			<b>Experimentação, inovação, formação, avaliação (A escola como organização que aprende e melhora)</b>

(Fonte: El Proyecto Educativo, 2007)

Seguindo esta abordagem bastante objetiva e integrada do PEE, bem como a legislação consultada, construímos a nossa grelha de análise, tentando responder às seguintes questões-chave: Quem somos? (Definição, Contexto, Identidade), Que queremos? (Visão, Objetivos, Metas), Como actuamos? (Estratégias, Recursos, Resultados, Divulgação, Avaliação)<sup>99</sup>.

Procurou-se, também, utilizando essa grelha de análise comum, respeitar, ao mesmo tempo a singularidade de cada escola, utilizando sempre que possível os termos que as escolas utilizaram.

Momentos importantes da análise de conteúdo foram:

- a codificação das atas de Conselho Pedagógico, com a letra A ( de ata) seguida do número da mesma e da letra indicativa da escola a que se refere. Assim, a ata A4C é a ata número quatro da escola C.

- a codificação das entrevistas com a letra E ( de entrevista), seguida do número da mesma e da letra indicativa da escola a que se refere. Assim, a entrevista E6B é a entrevista número 6 da escola B.

- a codificação das Notas de Campo, porque se relaciona com diferentes tipos de observação, tem diferentes códigos: observações gerais (Og), observações específicas (Oe), informações obtidas através de conversas informais com professores (P), com assistentes operacionais (Ao) ou com os diretores das escolas (D). Cada um dos registos é seguido de um número e da indicação da escola a que se refere. Assim, Og1A é a

<sup>99</sup> Cf. Anexos XVI, XVII e XVIII

primeira observação geral relativa à escola A. As observações gerais dizem respeito aos espaços físicos, as observações específicas dizem respeito a comportamentos observados e as restantes codificações referem-se a expressões ditas por diferentes atores no contexto de contatos informais.

O primeiro tipo de codificação utilizado foi a codificação aberta<sup>100</sup> que, segundo Soneira (2006), permite ao investigador gerar categorias de informação iniciais sobre o fenómeno, como primeira etapa de segmentação da informação, e possibilita a emergência de subcategorias que vão explorar intensivamente e revelar todas as possibilidades de interpretação dessa mesma categoria. Seguidamente fez-se a codificação axial, que consiste no “processo de relacionar as categorias com as suas subcategorias” (Strauss e Corbin, 2002:134). Esta codificação permite cruzar categorias e subcategorias de diferentes questões e construir uma relação estrutural entre elas, que irá possibilitar uma interpretação plausível. Finalmente, procurando refinar e integrar o processo interpretativo, fez-se também, uma codificação seletiva, na medida em que a primeira codificação elaborada foi construída e reconstruída, por processos sucessivos de comparação e cruzamento de dados (Glaser e Strauss, 2009:132), até se atingir o ponto de saturação teórica, no qual “já não emergem propriedades, dimensões ou relações novas durante a análise” (Strauss e Corbin, 2002:157).

- A categorização das respostas dadas nas entrevistas às questões de investigação e dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico teve como base palavras-chave identificadas com três teorias organizacionais (burocracia, arena política e neo-institucional). A partir das categorias é que se construíram as subcategorias, que permitiram interpretar as perspetivas dos atores, vistos no seu papel político e institucional, e ainda perspetivar uma imagem da escola a propósito de cada questão. Com este procedimento procurou dar-se plausibilidade aos dados e encadeá-los numa coerência conceptual e teórica (Milles e Huberman, 1994, cit.Mariano, 2007).

Embora, haja categorias que se repetem em diferentes questões, elas foram codificadas de modo diferente para que a sua indicação não suscitasse dúvidas. Sendo assim, é o seguinte o quadro de categorias e respetivos códigos nas diferentes questões de investigação (Quadro 30):

---

<sup>100</sup> Strauss e Corbin (2002:110) afirmam que Codificação Aberta é “o processo analítico por meio do qual se identificam os conceitos e se descobrem nos dados a suas propriedades e dimensões”.

Quadro 30 - *Código das categorias por Questão de Investigação*

Categorias	Código por questão de investigação			
	Questão1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
<i>Imposição</i>	I		Im	
<i>Penalização</i>	P			
<i>Formalização</i>	F	Fm	For	Fr
<i>Monitorização</i>	M	Mnt	Mon	Mn
<i>Comparação</i>	C			
<i>Parcialidade</i>	Pr			
<i>Participação</i>		Pt	Par	
<i>Resistências</i>		Rt		R
<i>Mudança</i>			Md	
<i>Irrelevância</i>	Ir	Irl		
<i>Uniformização</i>	U	Ufr		Uf
<i>Credibilidade</i>	Cr			
<i>Necessidade</i>		N		
<i>Autoconhecimento</i>			AC	
<i>Legitimação</i>			Leg	Lg
<i>Operacionalização</i>				Op

A análise das atas do Conselho Pedagógico teve como objetivos:

- Triangular com as afirmações dos atores nas entrevistas para verificar se estas se confirmam;
- Comparar as ordens de trabalho das reuniões com os assuntos efetivamente tratados, ao longo de dois anos letivos consecutivos;
- Confrontar essa ordem de trabalhos com as competências atribuídas ao CP;
- Perceber a importância que os procedimentos de avaliação externa e interna tiveram no comportamento institucional;
- Refletir sobre os indícios de conflitualidade e contradição que marcam a cultura organizacional de cada escola, tentando detetar obstáculos e constrangimentos ou vantagens e pontos fortes dessa mesma cultura em face da autoavaliação.

## Triangulação

Pode definir-se a triangulação como a utilização de “dois ou mais métodos” ou de “métodos múltiplos” (Cohen e Manion, 1990) na recolha e análise de dados ao longo de uma investigação. Por analogia com o seu sentido literal de “técnica de medição

física” para navegantes, estratégias ou topógrafos para situar um ponto através de diversos sinais (Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009), nas ciências sociais tenta-se “traçar, ou explicar de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o a partir de mais de um ponto de vista” (Cohen e Manion, 1990:331). Porque os métodos de investigação funcionam como “filtros através dos quais se experimenta seletivamente o ambiente, nunca são nem neutrais nem ateóricos ao representar o mundo da experiência” (Cohen e Manion, 1990:331). Podem, assim, distorcer a compreensão da própria realidade.

A triangulação tem como finalidade eliminar as nossas percepções erradas, impedindo a invalidação das nossas conclusões (Stake, 2009) e melhorando a validade das mesmas (Mathison, 1988). Assim, esta técnica decorre da obrigação ética de “minimizar as deturpações e os equívocos” (Stake, 2009). Ela é tanto mais necessária e possível quanto maior é a diversidade de fontes e metodologias utilizadas (Mathison, 1988; Neiman e Quaranta, 2006). O objetivo é conseguir construir uma chave de leitura interpretativa tão “clara e significativa quanto possível” (Stake, 2006). Nesse sentido, procurou-se triangular toda a informação pertinente recolhida, utilizando sempre que possível o contributo de diferentes fontes de informação para os mesmos resultados. O objetivo da triangulação não é tanto confirmar as nossas conclusões, mas testá-las perante a possibilidade de serem contraditas pelos factos. Ela põe em ação um princípio epistemológico introduzido por Popper (1972: 295), o da falsificabilidade, pelo qual se defende que quanto mais resiste ao teste de falsificação, tanto mais possível é corroborar uma teoria.

Podem identificar-se diferentes tipos de triangulação:

- triangulação das fontes de dados (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Stake, 2009; ) ou de momentos (Guerra, 2003) pela qual se procura verificar se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado ao longo do tempo, dos espaços ou no processo de interação entre as pessoas. Denzin, em 1970 (cit. Cohen e Manion, 1990 e Stake, 2009) distinguia neste nível dois tipos de triangulação: a triangulação no tempo e no espaço.

- triangulação do investigador (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009) ou de especialistas (Guerra, 2003). Através deste tipo de triangulação diversos investigadores são chamados a observar a mesma cena ou fenómeno. Isto serve para “apoiar ou cortar pela raiz uma interpretação”, ou até para acrescentar outros dados ao estudo de caso (Stake, 2009:126). Esta metodologia procura

“contornar o grilhão da parcialidade e os seus efeitos, que seriam a arbitrariedade e o erro” (Guerra, 2003:183).

- triangulação da teoria (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009) ou contraste de teorias (Guerra, 2003), que consiste na interpretação dos dados a partir de diferentes contributos teóricos. De modo semelhante à do tipo anterior, permite obter significados alternativos que podem ser importantes para a compreensão do caso, evitando, também a parcialidade das metodologias e das teorias.

- triangulação de métodos (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Guerra, 2003) ou triangulação metodológica (Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009), que consiste em aumentar a confiança de uma interpretação utilizando metodologias diversificadas para a testar.

- triangulação dos indivíduos (Guerra, 2003) ou “verificação pelos intervenientes” (Stake, 2009) e que corresponde à recolha e comparação das perceções particulares de diferentes intervenientes acerca de um mesmo fenómeno. Denzin, em 1970 (cit. Cohen e Manion, 1990) apresenta a este nível uma proposta que é a de níveis combinados de triangulação (o nível individual, o nível interativo ou de grupos e o nível de coletividades), dando a entender que a confirmação de uma conclusão é tanto mais segura quanto maior for o número de perceções individuais que a sustentam.

Fizemos de modo sistemático a triangulação das fontes de dados, comparando a informação obtida através da multiplicidade de fontes utilizadas. Devido à diversidade das fontes e aos diferentes métodos de abordagem das mesmas, foi possível fazer também a triangulação de métodos. A triangulação de indivíduos foi obtida pelas entrevistas, que nos permitiram recolher diferentes perceções acerca das questões de investigação. A triangulação da teoria fez-se pelo recurso ao cruzamento dos contributos de diferentes teorias na análise e interpretação dos dados recolhidos. E, finalmente, além da discussão com o orientador do trabalho de investigação, consideramos que a defesa da tese de doutoramento será também um modo de fazer triangulação de especialistas.



## Cap. III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados da Investigação

Uma vez que o objetivo do trabalho é conhecer os impactos das avaliações externa e interna nas escolas, bem como o contributo dos modelos de avaliação utilizados, a caracterização dos contextos escolares tem a finalidade de ajudar a enquadrar a nossa interpretação dos resultados apoiada, especialmente nas entrevistas. Os dados aqui apresentados resultam da leitura de um conjunto de fontes (do Anexo I ao Anexo XXXII). Pretende-se, com isso, fundamentar as nossas conclusões num processo de triangulação de diferentes origens: Relatórios de Avaliação Externa, Projetos Educativos das Escolas, Atas de Conselho Pedagógico, Entrevistas e Notas de Campo. A caracterização das escolas não é, por isso, exaustiva, visando apenas permitir uma leitura integrada e sistematizada da informação recolhida.

### *1. Caracterização das Escolas em estudo*

#### **1.1. As escolas no Relatório de Avaliação Externa**

Segundo o Relatório de Avaliação Externa, elaborou-se o Anexo XXVIII, com a explicitação dos pontos fracos e fortes de cada uma das escolas. O Quadro 31 apresenta apenas os resultados finais da avaliação externa:

Quadro 31 - *Resultados Finais da Avaliação Externa das Escolas*

Domínios de Avaliação	Escola A	Escola B	Escola C
<i>Resultados</i>	Suficiente	Suficiente	Bom
<i>Prestação do Serviço Educativo</i>	Bom	Suficiente	Bom
<i>Organização Escolar</i>	Muito Bom	Suficiente	Bom
<i>Liderança</i>	Bom	Suficiente	Bom
<i>Capacidade de Autorregulação</i>	Bom	Suficiente	Bom

(Fonte: Relatórios de Avaliação Externa das Escolas A, B e C)

Segundo o Relatório de Avaliação Externa, a escola A (2006/2007) não apresenta pontos fracos em termos de Organização e Gestão escolar. Em contrapartida, a escola B (2008/2009), nesse mesmo item “ não dispõe de Projeto Educativo e de Projeto Curricular, nem de qualquer outro documento que se possa constituir como instrumento estratégico e coerente da gestão da atividade educativa”. E na escola C (2009/2010), neste domínio, o relatório refere que “ainda não é promovida uma adequada cooperação entre docentes” e que “a formação do pessoal docente e não docente revela algumas fragilidades”.

No que se refere ao domínio dos Resultados, a escola C apresenta uma avaliação mais favorável (Bom) que as outras duas (Suficiente), tendo uma maior quantidade de evidências nos pontos fortes e menos pontos fracos que as outras duas escolas.

Quanto à Capacidade de autorregulação todas as escolas apresentam pontos fracos:

- Na escola A, a autoavaliação “ainda não consegue abranger, de forma sistemática e consistente, todas as áreas-chave do trabalho da escola” e “ainda não conduz à melhoria das debilidades identificadas”;

- Na escola B, “as práticas de autoavaliação não abrangem todas as áreas relevantes do funcionamento da escola, nem permitem o conhecimento sustentado dos seus pontos fortes e fracos, bem como a identificação de oportunidades e constrangimentos” e “o impacto das ações de melhoria no domínio dos resultados escolares é ainda pouco satisfatório”;

- Na escola C, “dos resultados da autoavaliação não se consegue introduzir ações de melhoria efetivas em tempo útil, na organização e prestação do serviço educativo, quando necessário”, “ainda não foi instituída a autoavaliação como instrumento fiável, estratégico e abrangente, o que dificulta o estabelecimento de mecanismos de controle da qualidade rigorosos e fiáveis, assim como a definição e implementação de ações de melhoria” e ainda, “os mecanismos de controle estão muito dependentes de fatores externos e muito diferidos para os finais de ciclos de estudos”.

De qualquer modo, podem encontrar-se diferenças nas práticas de autoavaliação das escolas, que caracterizam o seu estágio de implementação desses procedimentos:

- a escola C já possui, em termos formais, alguns mecanismos de controle, ainda que dependentes de fatores externos e sem continuidade. Sendo a escola que mais

autoavaliação produziu<sup>101</sup>, comparativamente com as outras duas escolas objeto do nosso estudo, os resultados da autoavaliação não têm ainda a eficácia desejada;

- a escola A possui mecanismos de gestão que estão “articulados e alinhados com os objetivos do PEE”, mas ainda não conhece de modo consistente o seu funcionamento interno porque os procedimentos de autoavaliação não são suficientemente abrangentes, sistemáticos e consistentes;

- a escola B, mostra não possuir práticas minimamente fiáveis de autoavaliação, o que se entende melhor se se tiver em atenção o facto de esta não possuir nem Projeto Educativo de Escola nem Projeto Curricular de Escola, à data da avaliação externa.

Uma vez que a escola com melhor avaliação no domínio dos Resultados é a escola C e que esta é a escola onde existe uma equipa de autoavaliação com formação específica para essa tarefa, sendo também esta a escola que tem realizado de forma mais sistemática procedimentos de autoavaliação (possui dois relatórios de autoavaliação divulgados na sua página na internet, enquanto a escola A possui um relatório que não se encontra divulgado na página da escola e a escola B não possui qualquer relatório); uma vez que é reconhecido pelos atores dessa escola que uma análise dos resultados escolares dos alunos já é prática corrente (“tradição”) da escola (E1C, E3C, E5C) poderá associar-se o maior sucesso da avaliação externa desta escola ao maior investimento da mesma na implementação desses mecanismos de controle, ainda que de um modo não sistemático e muito dependente de fatores externos (exames nacionais).

## **1.2. As escolas vistas a partir do seu Projeto Educativo**

Os resultados aqui apresentados articulam os Anexos XVI, XVII e XVIII onde se encontram caracterizados os Projetos Educativos (PEE) de cada uma das escolas, o Anexo XXVII onde se encontram recolhidos os pontos fracos e fortes identificados por cada escola no seu PEE e o Anexo XXII com as Notas de Campo.

---

<sup>101</sup> É a escola que possui maior quantidade de informação sobre autoavaliação e cujos relatórios produzidos se encontram divulgados na sua página de internet.

O projeto tem sido entendido pelas concepções modernas de educação, de escola, de aluno e de professor como o símbolo da autonomia, da criatividade, da inovação, da intervenção e da capacidade de decisão (Costa, 2003). A noção de projeto tem vindo a assumir grande importância no mundo das organizações e pode ser traduzida “na vontade de identificar o sentido da ação coletiva em função das expectativas futuras” (Costa, 2003:1321).

Pelo seu grau de generalidade, o PEE tem de ser definido como um projeto de finalidades (Carvalho et al., 1993:17), que coloque no centro das atenções os valores que orientam a ação dentro da escola, supondo um acordo prévio acerca desses mesmos valores entre todos os intervenientes no processo educativo. Mas é justamente pela sua “fluidez” que o PEE corre o risco de “ redundar num projeto ideológico, insusceptível de controle, se não for associado a uma programação que, por seu turno, viabilize a respetiva avaliação” (Carvalho et al., 1993:18).

A escola, porque lhe compete dar corpo e concretizar um conjunto de valores globais, de ordem cultural e social, aparece, por isso, hoje, como um espaço privilegiado de implementação e desenvolvimento de projetos e o Projeto Educativo, respondendo a estas expectativas sociais, assume-se como o projeto político-pedagógico da escola, sendo o principal instrumento de gestão e de autonomia da mesma. Parte-se, assim, do princípio de que a escola pública, embora hierarquicamente dependente do Ministério da Educação e tendo de obedecer a um conjunto de normativos legais, enquadrando-os nas suas práticas institucionais, tem margem para tomar decisões sobre aquilo que ela própria quer ser enquanto organização educativa. Matias Alves (1993:61), considerando a possibilidade da elaboração de um projeto educativo nas escolas, afirma que “ele é necessário para tornar socialmente reconhecível a identidade de uma escola mais autónoma, mais liberta das imposições normativas vindas do exterior” .

Pelo próprio nome se percebe que o que pode ser entendido como Projeto Educativo tem de conter em si a realização de duas condições fundamentais: a articulação coerente (Costa, 2003) das várias dimensões da vida escolar e a orientação estratégica das decisões, fundamentada em princípios e valores, e explicitada em metas e objetivos partilhados por todos. Aliás, parte destas condições encontram-se explicitadas já no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/05, no artigo 3º, quando se define Projeto Educativo como “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de

três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (Costa, 2004:97).

Deste modo, todos os outros documentos de gestão da escola - Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Escola e de Turma – bem como todos os projetos de intervenção da e na escola têm o seu fundamento político-pedagógico no PEE.

Segundo o Decreto Lei nº 43/89, de 03/02, “ a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio” e este último termo (“próprio”) destaca claramente o caráter singular e único de cada projeto educativo, tendo em conta as características do contexto em que cada escola se insere, os recursos existentes, as parcerias com outras instituições da comunidade e as solicitações que destas chegam à escola (Costa, 2004). Isto mesmo se encontra afirmado no preâmbulo do Decreto-Lei. Mas onde este decreto apresenta de modo mais vincado a importância do Projeto Educativo é no artigo 2º quando define a autonomia da escola como “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Não basta, portanto, elaborar o projeto, é necessário realizá-lo. E também não basta elaborar e realizar o projeto, é necessário que todo este processo implique a participação do conjunto daqueles que estão implicados na escola e que a sua concretização beneficie efetivamente os alunos. Por fim, é necessário avaliá-lo para averiguar o grau de consecução dos objetivos e metas propostos e poder fazer os reajustamentos necessários. Estas cinco etapas (elaboração – realização – participação – avaliação-reajustamento) são aquelas que atestam a autenticidade e o valor pedagógico do Projeto Educativo de cada escola.

A nossa investigação mostra, porém, que o Projeto Educativo é um instrumento com pouquíssimo significado no dia-a-dia das escolas que foram objeto de investigação, nas decisões pedagógicas e, até certo ponto, nas decisões organizacionais. Existe uma clara não participação dos principais implicados na elaboração do PEE, a sua realização/concretização é avaliada unicamente tendo em conta as atividades do Plano Anual de Atividades (PAA). A participação ativa dos professores, que elaboram os projetos e planificam as atividades contrasta com a passividade de todos os outros membros da escola. Uma avaliação global e profunda do PEE não dá sinais de vida nos dois anos de investigação em que estivemos nas escolas. Nas atas do Conselho

Pedagógico não se consegue encontrar uma articulação clara entre o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Este último documento aparece totalmente separado e não referido ao PEE, senão apenas no início de cada ano letivo. Finalmente, a avaliação do PAA reveste-se de um caráter meramente formal, ritual: quem desenvolve as atividades apresenta um relatório de avaliação das mesmas, ao longo do ano e no fim do ano letivo, que é apresentado no Conselho Pedagógico e aprovado no Conselho Geral, aparentemente sem referência ao PEE. Assim, consideramos que a elaboração do PEE se constitui, também ela, mais num ritual instituído e formalmente organizado (Meyer e Rowan, 1999) do que num projeto efetivo de melhoria que envolva a participação e consequente compromisso dos diferentes atores da escola.

Da análise dos Projetos Educativos de Escola e cruzando os dados com os resultados da avaliação externa e interna e com as entrevistas encontramos algumas razões que explicam a dificuldade real de transformar os Projetos Educativos em instrumentos de trabalho. Um dos obstáculos prende-se desde logo com a operacionalização política da elaboração deste documento: o Despacho Normativo nº 27/97, de 02/06, define no ponto 3.2. que “compete ao conselho pedagógico (...) elaborar ou reformular o respetivo projeto educativo, podendo ser constituído um conselho consultivo para apoio à sua elaboração”. Na prática, a elaboração do PEE é da responsabilidade de um pequeno grupo de professores. Quando o PEE chega ao Conselho Pedagógico aparece normalmente como um facto consumado<sup>102</sup>. Só por isto, o PEE dificilmente poderá ser um instrumento mobilizador, já que a totalidade das pessoas que constituem a comunidade escolar não se revêm nele.

Fazendo a leitura das Atas do Conselho Pedagógico verifica-se que a frequência com que se fala do Projeto Educativo é muito reduzida (Quadro 32). O primeiro aspeto que se pode imediatamente detetar é que o PEE é um elemento presente no ritual inicial do ano letivo, quando se preparam os projetos, as atividades, os objetivos da avaliação de desempenho, os Projetos Curriculares de Turma (PCT). Durante o resto do ano letivo, raramente o PEE é referido. A escola B, que é aquela que mais vezes se refere ao PEE no primeiro ano de análise (2008/2009), fá-lo para constatar que o PEE ainda não está concluído e, finalmente, para adiar a sua entrega para o ano seguinte, mostrando que é possível às escolas funcionarem sem qualquer orientação (Weick, 1976; Hatch,

---

<sup>102</sup> É o que acontece na escola B, patente nas atas de CP (Anexo XII).

2002) ou consenso estipulados no PEE, relegado, assim, para um plano meramente ritual e retórico (Quadro 32).

Quadro 32 – *Registo das referências ao PEE em Conselho Pedagógico ao longo de dois anos letivos*<sup>103</sup>

<b>Escola A (23 reuniões)</b>	<b>Escola B (15 reuniões)</b>	<b>Escola C (22 reuniões)</b>
<b>A1A</b> – O Diretor afirma que “os projetos a desenvolver devem dar resposta às metas e objetivos do PEE”.	<b>A1B</b> – Referência de que é necessário coordenar os PCT’s e as atividades do PAA com o PEE.	<b>A1C</b> – O Diretor afirma que os objetivos individuais dos professores devem estar relacionados com o PAA e com o PEE.
<b>A18A</b> - Discussão sobre provas de aferição interna, carecendo de uma decisão estabelecida no PEE.	<b>A3B</b> – Constituição de equipa para a revisão do PEE	<b>A4C</b> – Informação de provável reestruturação do PEE a partir dos resultados da autoavaliação da escola.
<b>A19A</b> - O Diretor afirma que “ o PEE tem algumas áreas prioritárias que não são tomadas, muitas vezes, em conta na planificação das atividades”	<b>A4B</b> – Informação de que haverá atraso na entrega do PEE.	<b>A11C</b> – Apresentação da metodologia de trabalho para a revisão do PEE
<b>A21A</b> - Informação da constituição do grande agrupamento e de que será necessário rever os instrumentos de gestão.	<b>A5B</b> – Agendada a entrega do PEE para Setembro do ano letivo seguinte.	<b>A14C</b> – Discussão da proposta de revisão do PEE.
	<b>A8B</b> – Entrega da proposta de PEE (em Novembro)	<b>A15C</b> – Ponto de situação da revisão do PEE.
	<b>A14B</b> – Informação sobre a divulgação do PEE na plataforma moodle	<b>A17C</b> – Ponto de situação da revisão do PEE.

Na escola A, o PEE foi referido apenas uma vez ao longo de todo o primeiro ano letivo em análise e, na escola C, duas vezes, e sempre no princípio do ano e não no fim. Isto significa que, formalmente, o PEE pode ser consultado para articular objetivos de atividades planificadas, mas não é tido em conta na sua avaliação, tornando-se clara a débil articulação (Weick, 1976) documental e formal do funcionamento das escolas e, sobretudo, tornando claro que a monitorização dos processos organizacionais das escolas têm lacunas consideráveis que põem, por isso, em causa, a coordenação necessária de atividades e iniciativas. Isto mostra, ainda, que a escola é, efetivamente experimentada e vivida de uma forma fragmentada e improvisada (Hatch, 2002).

<sup>103</sup> As indicações que aparecem codificadas (por exemplo, A14B) são a indicação da Ata, Número e Escola a que se referem. Assim, A14B é a acta nº 14 da Escola B, cujo registo pode ser consultado no Anexo XII.

Nas escolas B e C o maior número de referências ao PEE prende-se com a sua revisão, sendo de salientar que na escola B essa revisão demorou um ano para ser concluída e a sua aprovação só se verificou no final do segundo ano letivo em estudo.

Este é um exemplo claro da lentidão e da inércia (Hannan e Freeman, 1984; Tobella, 2008; Maroto, 2011) que marca os processos institucionais e os seus rituais. Também não deixa de ser curioso que após a visita da inspeção à escola C, não se volta a referir o PEE nem há notícia nas atas da sua aprovação e entrada em vigor. Compreende-se o facto pela constituição da escola em agrupamento de agrupamentos no final desse ano letivo. Esta ocorrência exemplifica a irracionalidade (Gault, 1996) das decisões políticas relativamente ao funcionamento das escolas e o atropelo e a sobreposição de prioridades que recaem sobre as escolas a partir das pressões externas vindas do Ministério da Educação. São sinal da contínua deriva das políticas públicas em direção às múltiplas, e até contraditórias, exigências da mentalidade mercantil e liberal (Estêvão, 2001; Sá, 2009). Tal sobreposição é sentida em todas as escolas. Em conversa informal com o ator P2B (escola B), este afirma que os processos de avaliação não “valem de nada” desde o momento em que a escola foi constituída em agrupamento. O que se sente é que estão a “voltar ao plano zero”<sup>104</sup>.

Segundo o que ficou explanado no capítulo anterior, o PEE deveria responder a três questões: Quem somos? (Definição, Contexto e Identidade); Que queremos? (Visão, Objetivos, Metas); Como atuamos? (Estratégias, Recursos, Resultados, Divulgação, Avaliação). Após a elaboração de uma síntese dos três PEE das escolas<sup>105</sup> e da análise estrutural do discurso foi possível identificar algumas dificuldades funcionais (Quadro 33) associadas à relação das escolas com o seu PEE e ainda, na leitura destes, diferentes táticas de gestão de impressões, revelando o papel estratégico que o PEE pode ter nesse campo, saindo do plano da mera conformidade legal.

Elaborou-se, então o seguinte quadro caracterizador (Quadro 33):

---

<sup>104</sup> Cf. Anexo XXII

<sup>105</sup> Anexos XVI, XVII e XVIII



Quadro 33 - *Dificuldades funcionais detetadas a partir da análise do PEE*

<b>Escolas</b>	<b>Dificuldades Funcionais</b>
<b><i>Escola A</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Débil articulação</li> <li>- Lacunas consideráveis nos processos de monitorização</li> <li>- Fragmentação</li> <li>- Improvisação</li> </ul>
<b><i>Escola B</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entropia</li> <li>- Lentidão</li> <li>- Inércia</li> <li>- Fragilidades contextuais</li> </ul>
<b><i>Escola C</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atropelo e sobreposição de prioridades devido a pressões externas</li> <li>- Débil articulação</li> <li>- Fragmentação</li> <li>- Improvisação</li> </ul>

Mediante os critérios de enquadramento referidos acima para possibilitar uma leitura uniformizada dos PEE das três escolas, considera-se que o PEE da escola A se aproxima mais da estrutura de um instrumento de trabalho, com poucas páginas, tentando articular os problemas com as metas e as estratégias adotadas. O PEE da escola A é aquele que mais facilmente se lê, não obstante o carácter eminentemente técnico da sua linguagem. Tem apenas doze páginas, contrastando com os PEE da Escola B, com 51 páginas, e da escola C, com quarenta e nove páginas. Além disso, são evidenciados os pontos fortes como recursos e vantagens da escola, revelando táticas de insinuação e promoção organizacional, que são táticas assertivas diretas (Mohamed et al., 1999), nomeadamente na explicitação dos termos que marcam a visão/missão da escola. Por exemplo, no Anexo XXVII, a escola A apresenta como seu ponto forte a “definição de linhas gerais de política educativa e orientação bem definida dessa política”.

O PEE da escola B foi elaborado tendo em mente os problemas encontrados e as estratégias de ação definidas. No entanto, o capítulo referente ao contexto (caracterização) ocupa cerca de trinta páginas, como que a justificar as fragilidades da escola e a sua possível ineficácia ou insucesso. Esta afirmação fundamenta-se no facto de que dez páginas são dedicadas a descrever as dificuldades do meio e de recursos materiais e financeiros da escola, ou seja, a mostrar os principais obstáculos para o sucesso institucional. Está, assim, patente na elaboração do PEE da Escola B a tática defensiva direta – incapacitação organizacional (Mohamed et al., 1999), que se explica

pelo momento histórico que atravessa, onde emerge uma necessidade central: a de solicitar a compreensão externa para o lento processo de reconstrução da identidade organizacional.

Finalmente, a estrutura do PEE da escola C, pode dividir-se em três grandes momentos: o primeiro relativo à descrição exaustiva do contexto social no qual a escola se insere e do contexto escolar. Esta descrição ocupa nada menos que dezoito páginas. A construção da imagem da Escola e o seu posicionamento institucional faz-se a partir da narrativa da sua história que, integrada na história do município, se apresenta como herdeira de uma tradição que remonta às origens da nacionalidade. Há, assim, um óbvio reforço da institucionalização já consolidada, construindo-se o significado social da escola integrada na história da nacionalidade. Consideramos, por isso, que esta é a escola mais institucionalizada. A enunciação da visão da escola continua a manifestar a preocupação com a construção da imagem social da mesma. Estes são exemplos de uma tática assertiva indireta - ostentação (Mohamed et al., 1999). De referir, ainda, que o texto não apresenta dados suficientes relativamente aos pais, ficando-se sem saber o grau de escolaridade dos mesmos, por exemplo, o que seria um indicador económico-social de relevo para delimitar o contexto. Este aspeto pode reforçar a sobreposição do objetivo “construção da imagem social da escola” sobre o objetivo “conhecimento do meio ou contexto em que a escola se insere”. O segundo momento é a apresentação dos problemas e das estratégias, no qual se ocupam cerca de treze páginas. No entanto, é necessário afirmar que, se as metas estão definidas quantitativamente para cada ano de escolaridade, as estratégias que supostamente darão cumprimento a estas metas têm um grau de generalidade e ambiguidade considerável, mesmo as estratégias específicas. Mais uma vez, se pode encontrar a débil articulação (Weick, 1976) e a consequente fragmentação e improvisação (Hatch, 2002). Este último aspeto explica o terceiro momento, que não parece enquadrar-se no restante conjunto. Aqui encontram-se algumas orientações que teriam mais cabimento no Regulamento Interno da Escola (por exemplo: critérios de constituição de turmas).

Na escola B e na escola C, pela estrutura do PEE e pelo facto de ele não se apresentar como um instrumento de trabalho, e na escola A, pelo facto de o PEE não ser praticamente referido no CP, pode interpretar-se o comportamento organizacional face a este documento como:

- uma forma de isomorfismo coercitivo (Powell e DiMaggio, 1999): preocupação com a conformidade legal e aumento dos controles ritualizados através do PAA.

- uma forma de isomorfismo mimético (Powell e DiMaggio, 1999): ambiguidade de metas e tentativa de legitimação simbólica da identidade organizacional.

Por outro lado, resultaria o seguinte quadro indicativo das táticas presentes na elaboração do PEE (Quadro 34):

Quadro 34 – *Táticas utilizadas pelas escolas na elaboração do PEE*

<b>Escolas</b>	<b>Táticas</b>	<b>Tipos</b>
Escola A	Assertivas Diretas	Insinuação e Promoção Organizacional
Escola B	Defensivas Indiretas	Incapacitação Organizacional
Escola C	Assertivas Indiretas	Ostentação

(Fonte: Mohamed et al., 1999)

Estas táticas levam-nos a concluir que:

- quanto maior a vulnerabilidade sentida pela escola, maior a necessidade de fundamentar discursivamente as suas práticas, maior a necessidade de legitimação simbólica (Berger e Luckmann, 2004);
- quanto maior o grau de institucionalização, maior a tendência a utilizar táticas assertivas;
- quanto menor o grau de institucionalização, maior a tendência a utilizar táticas defensivas.

### **1.3. O Papel do Conselho Pedagógico**

Este subcapítulo construiu-se com os resultados que se encontram no Anexo XII, onde se fez o registo da ordem de trabalhos de todas as atas consultadas e a recolha de assuntos tratados, bem como a transcrição de algumas declarações consideradas pertinentes para o nosso tema de investigação ou para a caracterização do funcionamento do órgão ou da escola, durante os anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, nas três escolas em estudo. A partir desses dados elaboraram-se, ainda, os

Anexos XIII, XIV e XV com o registo de frequência de assuntos tratados. Seguidamente, elaboraram-se os quadros e gráficos de frequência que se encontram no Anexo XXXII. Feita uma análise das competências do CP, construiu-se o Quadro 35 pondo em relação as competências do CP e as teorias interpretativas selecionadas, bem como as categorias de análise, com os assuntos tratados em CP.

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão mais antigo na estrutura organizativa das escolas e, embora sofrendo alterações de composição, tem resistido, ao longo do tempo, às mudanças introduzidas pela legislação relativa ao regime de gestão e autonomia das escolas. Olhando para os dois últimos decretos-lei (115-A/98, de 04/05, e 75/2008, de 22/04), o Conselho Pedagógico aparece como um órgão onde estão representados os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação) e que, de algum modo, pela participação de todos estes intervenientes, mesmo tendo um carácter mais consultivo que deliberativo, tem um papel importante no governo democrático da escola.

No entanto, as alterações sofridas no decurso da legislação atual (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22/04) devem ser destacadas e analisadas para se compreender a intencionalidade política do Estado que se pretende afirmar como Estado regulador, reduzindo a democraticidade do órgão, bem como os seus poderes, ao mesmo tempo que incrementa o seu carácter de ritual legitimador das políticas públicas e das práticas organizacionais das escolas.

Observando as diferenças entre os dois últimos decretos-lei, podemos destacar:

- é introduzida na definição do CP a “supervisão” pedagógica, ao mesmo tempo que se vai retirar deste órgão o poder de supervisão da avaliação do desempenho dos docentes, que antes possuía. A supervisão pedagógica das atividades desenvolvidas é assegurada pelos coordenadores dos departamentos curriculares (4), pelos professores responsáveis da coordenação das direções de turma (2), pelos representantes dos serviços técnico-pedagógicos (Psicólogo, Serviço de Ação Social Escolar, professores de ensino especial...) (1) e ainda pelos representantes das novas ofertas formativas da escola (1). E fica logo definida mais de metade da composição do órgão. No caso da escola C, o representante da equipa de autoavaliação é introduzido no CP como mais um elemento de supervisão pedagógica<sup>106</sup>. A supervisão atribuída ao CP vem, assim, reforçar o papel

---

<sup>106</sup> Cf. Entrevista E1C

do Estado regulador e avaliador, aumentando a função de controle e monitorização das atividades de diferentes setores atribuída ao CP.

- processa-se uma alteração do número de elementos e da qualidade dos mesmos, sendo que no decreto anterior a liberdade da escola para a composição do órgão era maior. O atual decreto não só restringe o número de elementos como ainda especifica quem são os elementos que obrigatoriamente devem estar representados.

- o aumento da diversidade de oferta formativa<sup>107</sup> torna mais complexa a análise das questões pedagógicas que parecem oscilar entre questões de caráter técnico e funcional do currículo (conteúdo programático/módulo curricular), onde se desarticulam uma visão uniforme dos tempos letivos (aulas / horas) e se alteram as finalidades do ensino (ensino regular / ensino profissional/novas oportunidades formativas).

- a concentração do poder na figura do Diretor, que no atual regime é, por inerência, o Presidente do Conselho Pedagógico (CP);

- o acentuar do caráter ritual do funcionamento do órgão, pois todo o trabalho ali apresentado é constituído fora das reuniões do CP: elaborar propostas, emitir pareceres, apoiar. As reuniões servem sobretudo para corroborar o que já está previamente feito, negociado ou combinado.

Assim, os assuntos tratados encontram-se explicitados no Quadro 35.

---

<sup>107</sup> Seria interessante refletir-se porque é que se fala de “oferta formativa” e não de oferta educativa. Parece-nos esta alteração terminológica um indicador claro da entrada na escola de uma perspetiva diretamente orientada para o mercado de trabalho e para a vertente técnica da formação que, infelizmente, tem desvalorizado a dimensão humanista da educação.

Quadro 35 - *Explicitação das categorias das Atas do Conselho Pedagógico*

Teorias	Categorias	Exemplos de Componentes	Fundamentação <sup>108</sup>
Burocrática	<b>Monitorização</b>	Avaliação do desempenho docente, av. de pessoal não docente, av. dos resultados escolares, critérios de avaliação, abandono escolar, autoavaliação, avaliação externa, acompanhamento do PAA, constituição de equipas de trabalho, articulações interdepartamentais, cumprimento de programas, relatório de valor acrescentado(AVES), alterações de metodologia/estratégias	Indicadores da função de acompanhamento do Conselho Pedagógico.
	<b>Formalização</b>	Aprovação do PAA, horários, calendários, matrizes, adoção de manuais, aprovação do PEI de alunos com NEE, provas de recuperação, aprovação de provas e planos de recuperação, aprovação e avaliação de planos de acompanhamento, estatuto do aluno, matrículas, legislação.	Indicadores da função normalizadora do Conselho Pedagógico.
Arena Política	<b>Conflito</b>	Alterações dos órgãos de gestão, eleições, parcerias e projetos, concursos, feiras, intervenção de elementos do CP, participação de diferentes membros da comunidade em atividades, recursos, quadros de mérito, apoio psicológico/CPCJ	Indicadores de jogos de poder e influência, quer interna, quer externamente.
Neo-Institucional	<b>Uniformização</b>	Elaboração de instrumentos de avaliação de desempenho, aprovação de instrumentos de avaliação de desempenho, uniformização de documentos e procedimentos internos, aprovação de documentos internos, TIC.	Indicadores da função reguladora do Conselho Pedagógico.
	<b>Legitimação</b>	Formação, concursos, contratação, orientações pedagógicas, oferta formativa/rede escolar, atribuição de prémios à escola, obras, remodelação de instalações e equipamentos, aquisição de material didático, biblioteca escolar e centro de recursos.	Indicadores de decisões e acções que visam a melhoria da imagem da escola.

A recolha dos assuntos tratados nas reuniões das quais foram lidas as atas deu origem a um documento (Anexo XII), que possui noventa e uma páginas, com a síntese dos assuntos tratados. Não foi possível consultar o mesmo número de atas em todas as

<sup>108</sup> Os indicadores desta coluna referem-se às funções do Conselho Pedagógico presentes no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22/04

escolas. Nem foi possível consultar todas as atas em todas as escolas. Assim, o Quadro 36 apresenta-nos a situação ideal e a situação real. Calculou-se o número de reuniões previstas a partir da primeira reunião de cada ano letivo. Sabendo-se que a prática corrente é realizar uma reunião por mês, estava prevista a leitura das atas de sessenta e oito reuniões. Dessas foram analisadas cinquenta e cinco e mais cinco das quais tivemos acesso apenas à ordem de trabalhos. A escola B é aquela que se destaca por não ter apresentado o maior número de atas, oito no total. Desse modo, o número de atas observadas é dois terços do número de atas na escola B. A razão apresentada pelo diretor da escola B é que essas atas se teriam extraviado ou que o CD (Compact Disk) onde estariam gravadas se teria danificado. Na escola C, até ao dia em que se fez a consulta do arquivo das atas, não tinham dado conta que faltavam os textos de algumas atas. Estes incidentes não podem deixar de ser interpretados como indicadores do nível de desorganização interna das escolas (Alves, 1993) e das dificuldades da gestão em coordenar e controlar uma das tarefas institucionais mais formalizadas que é arquivar os documentos oficiais da escola. Também não deixa de se poder colocar a hipótese de não existir interesse, por parte das escolas, em dar a conhecer o texto das atas em falta (cinco relativas ao primeiro ano e três relativas ao segundo ano, na escola B e quatro relativas ao segundo ano, na escola C<sup>109</sup>). Quanto à ata que falta na escola A, como não apareceu nem a agenda nem o texto, consideramos que a reunião possa não ter existido, devido ao facto de no mês anterior ter havido duas reuniões em vez de uma. No entanto, com os dados obtidos construiu-se a caracterização possível dos ritmos institucionais de modo a poder estabelecer algumas semelhanças e algumas diferenças (Quadro 36).

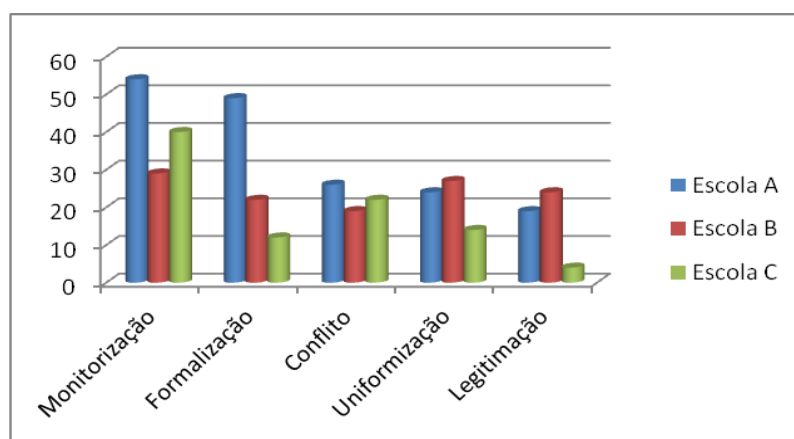
Quadro 36 - *Numero de atas consultadas em cada escola*

	Previstas	Agenda e Texto	Só agenda	Sem agenda nem texto
<b>Escola A</b>	23	22	0	1
<b>Escola B</b>	23	15	1	8
<b>Escola C</b>	22	18	4	0
<b>Total</b>	68	55	5	9

<sup>109</sup> Curiosamente, são atas do ano em que decorreu a avaliação externa da escola C (2009/2010)

A interpretação dos dados recolhidos e organizados em gráficos de frequência fez-se por triangulação com outras fontes de informação, nomeadamente entrevistas e notas de campo.

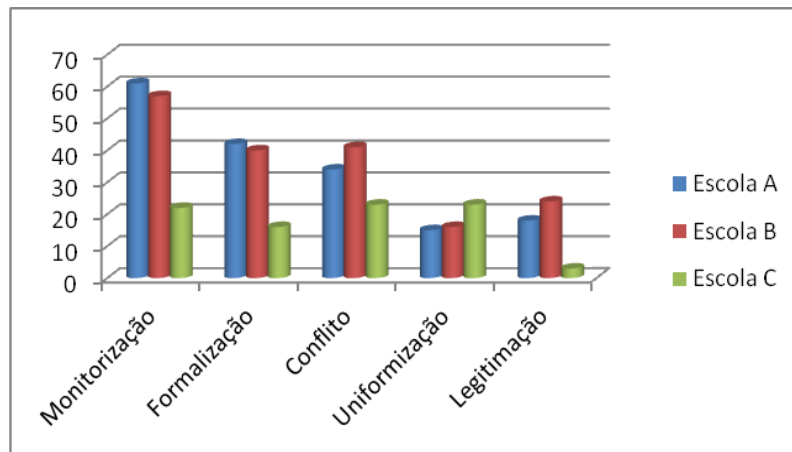
Com a intenção de poder analisar as variações de assuntos tratados em CP ao longo dos dois anos de análise, foi elaborado, a partir dos Anexos XIII, XIV e XV, o Anexo XXXII, com gráficos de frequência dos assuntos tratados por categoria, por teoria e por escola. Os Gráficos 1 e 2 permitem conhecer a frequência de cada uma das categorias<sup>110</sup> por escola em cada um dos anos letivos de análise. Os Gráficos 3, 4 e 5 referem-se à frequência comparativa das categorias nos dois anos letivos consecutivos em cada uma das escolas. Os Gráficos 6 e 7 mostram a frequência das teorias em cada uma das escolas em cada um dos anos letivos. E os Gráficos 8, 9 e 10 apresentam a comparação por anos letivos do peso das teorias em cada uma das escolas.



**Gráfico 1 - Frequência de Categorias por escola no ano letivo 2008/2009**

<sup>110</sup> As Categorias serviram para classificar os assuntos tratados nas reuniões de CP, assuntos esses que se encontram descritos no Quadro 35.



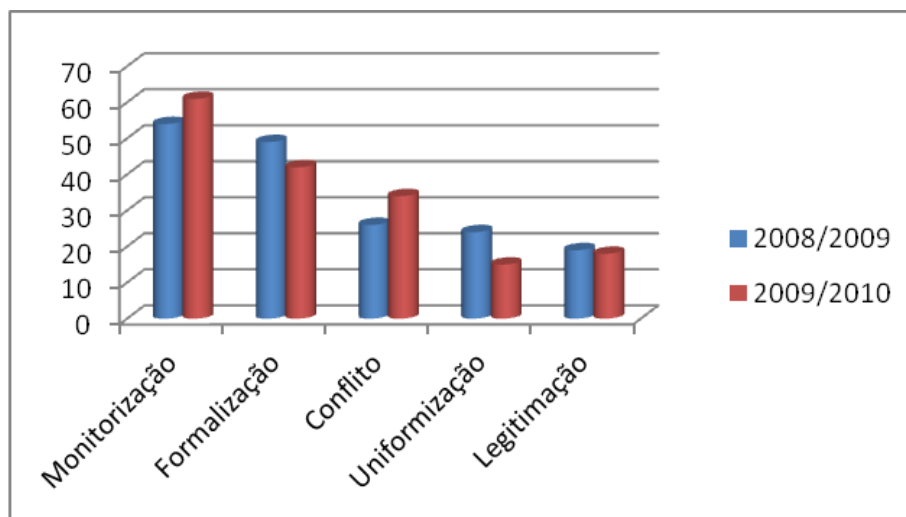


**Gráfico 2 - Frequência de Categorias por escola no ano letivo 2009/2010**

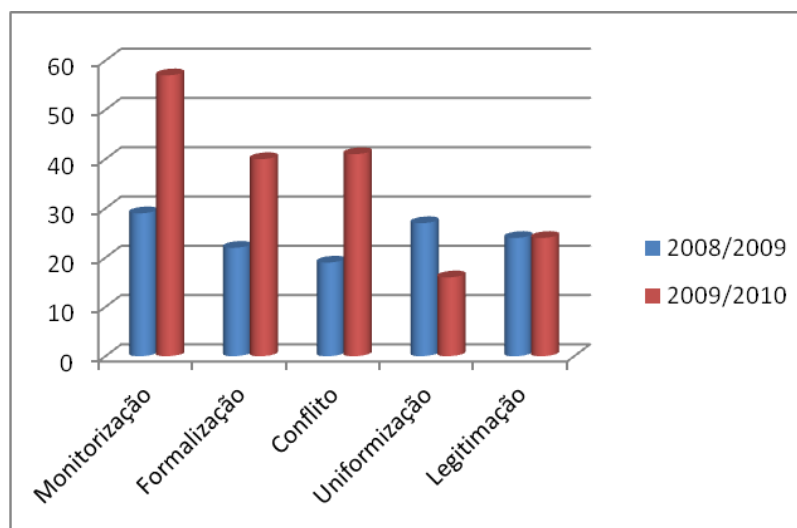
As diferenças imediatas que se podem destacar na comparação dos Gráficos 1 e 2 são que:

- Na escola A dá-se um aumento da categoria de monitorização do primeiro para o segundo ano;
- A escola A destaca-se pelos elevados níveis da categoria de formalização, especialmente no primeiro ano;
- A escola A supera as restantes escolas no que respeita à frequência das categorias do âmbito da teoria burocrática (monitorização e formalização).
- Na escola B quase duplica a frequência de assuntos na categoria de formalização do primeiro para o segundo ano;
- A escola B é aquela em que a categoria de conflito atinge níveis mais elevados no segundo ano;
- A escola B é aquela em que a categoria de uniformização atinge níveis mais elevados no primeiro ano de análise, verificando-se, no entanto, uma redução para quase metade no segundo ano;
- A escola B é aquela onde a categoria de legitimação atinge níveis mais elevados do que nas outras escolas tanto no primeiro como no segundo ano.
- A escola C contrasta com as restantes pela menor frequência de assuntos em todas as categorias.
- Na escola C ocorre um aumento significativo da categoria de uniformização do primeiro para o segundo ano, movimento que é inverso ao das escolas A e B.

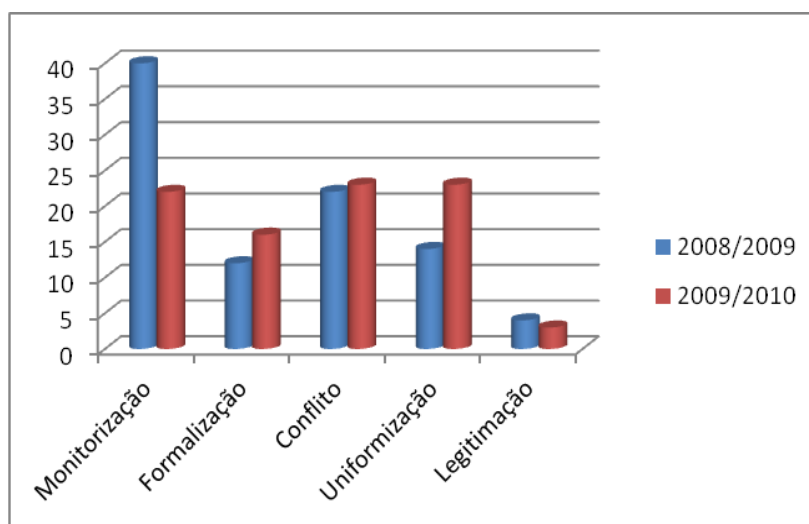
- Na escola C, exatamente no ano em que ocorre a ação inspetiva de avaliação externa da escola (segundo ano), a categoria de monitorização diminui para metade da sua frequência.



**Gráfico 3 - Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da Escola A em dois anos letivos**



**Gráfico 4 - Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da Escola B em dois anos letivos**



**Gráfico 5 - Comparação do peso das Categorias no Conselho Pedagógico da Escola C nos dois anos letivos**

Relativamente aos Gráficos 3, 4 e 5 podem fazer-se as seguintes constatações:

- Na escola A, as categorias de monitorização e de conflito aumentam do primeiro para o segundo ano, enquanto as restantes categorias diminuem;
- Na escola B as categorias de monitorização, formalização e conflito duplicam do primeiro para o segundo ano, enquanto baixa a frequência da categoria de uniformização e a categoria de legitimação permanece constante.
- Assim, a escolas A e B têm em comum os seguintes aspetos: no segundo ano aumenta a monitorização, aumenta o conflito e reduz a uniformização.
- As escolas B e C têm em comum o aumento da formalização e do conflito do primeiro para o segundo ano.
- A escola C parece funcionar ao contrário das outras duas escolas. A categoria de monitorização diminui, enquanto que a de conflito e uniformização aumentam, do primeiro para o segundo ano.

No ano letivo 2008/2009, a escola A destaca-se por ter uma frequência elevada das categorias de monitorização, formalização e conflito. Na escola A existe um contínuo crescendo do primeiro para o segundo ano da categoria de monitorização, o que aponta para uma aplicação sustentada, por um lado, das metodologias de controle do trabalho desenvolvido, e por outro, da função do Conselho Pedagógico, como espaço de acompanhamento e avaliação contínua do funcionamento organizacional. O aumento do controle requer aumento da formalização, por um lado, e da uniformização, por

outro, categorias que se encontram com maior frequência no primeiro ano letivo analisado. Este aspeto indica, também, o esforço desenvolvido no ano 2008/2009, e relatado nas entrevistas (E5A), pela escola A, no sentido de uniformizar novos procedimentos para se adaptar às pressões vindas do meio ambiente externo, via alterações legislativas (isomorfismo normativo) (Powell e DiMaggio, 1999). Por outro lado, tal controle e esforço de adaptação é gerador de conflitos, que aumentam significativamente em 2009/2010, por força dos resultados da avaliação de desempenho do pessoal docente acontecida no ano anterior. O ator da conversa informal P3A afirma que o ambiente da escola é um ambiente de “guerrilha”<sup>111</sup>, que se reflete na qualidade das aulas e das avaliações ( dimensão política) (Morgan, 1986; Costa, 2003).

A escola B revela uma frequência superior à das restantes escolas nos assuntos enquadrados nas categorias de uniformização e legitimação, destacando-se por ter duplicado a frequência da categoria de conflito do primeiro para o segundo ano letivo. Das três escolas é aquela que apresenta maior frequência dos assuntos relativos à categoria de conflito no ano letivo 2009/2010. Articulado este dado com o facto de a escola se encontrar num processo de re-institucionalização, com a necessária redefinição dos espaços de poder e dos diferentes poderes no contexto das relações internas, explica-se esse aumento de conflitualidade. O processo de uniformização é maior no ano letivo 2008/2009 pela mesma razão apresentada para a escola A, devido às pressões legislativas, e expressa, portanto, uma estratégia de isomorfismo normativo (Powell e DiMaggio, 1999). Inversamente à descida da categoria de uniformização, que serve à estratégia de isomorfismo, vemos duplicar, em relação ao ano anterior, as categorias de monitorização e formalização, exprimindo uma estratégia de isomorfismo coercitivo (Powell e DiMaggio, 1999), o que se articula com a categoria de conflito (dimensão política) (Morgan, 1986; Costa, 2003). A nova direção começa a tomar posse e controle dos dinamismos internos da escola e exerce o seu poder, pressionando internamente os atores institucionais. É neste segundo ano que se desenrola o primeiro procedimento de autoavaliação, recebido pelos diferentes atores com expectativas diversas entre si. Este dado articula-se, ainda com a manutenção da categoria de legitimação, uma vez que esta escola desenvolve um duplo esforço: organizar-se internamente e reconstruir a sua imagem pública (simultaneamente interna e externa).

---

<sup>111</sup> Cf. Anexo XXII – Notas de Campo

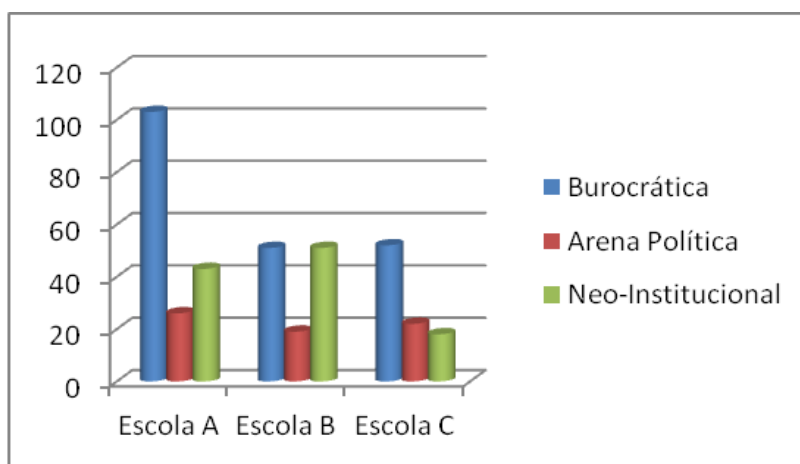
A escola C destaca-se por uma baixa frequência nos assuntos relativos à categoria de legitimação e por uma subida dos assuntos relativos à uniformização no segundo ano. As ocorrências na categoria uniformização, duplicaram no segundo ano letivo (ano em que ocorreu a avaliação externa desta escola). Percebe-se que o fator “avaliação externa” exerceu influência no funcionamento deste órgão, no ano 2009/2010, obrigando a que já em 2008/2009 se fizesse uma reflexão sobre o significado, eficácia e aplicabilidade de alguns documentos internos<sup>112</sup>.

Nesta escola, monitorização, conflito e uniformização apresentam, entre si, no segundo ano, uma frequência bastante equilibrada, o que pode significar uma articulação entre o isomorfismo coercitivo (monitorização) e o isomorfismo normativo (uniformização) (Powell e DiMaggio, 1999), que têm influência no aumento do conflito. Mesmo assim, o conflito não é tão visível nas atas de CP desta escola, quanto nas atas da escola A e B, o que poderá também explicar que esta escola tem uma maior capacidade de resistência às pressões externas, comparativamente às outras escolas, reduzindo, assim, o seu impacto na conflitualidade interna.

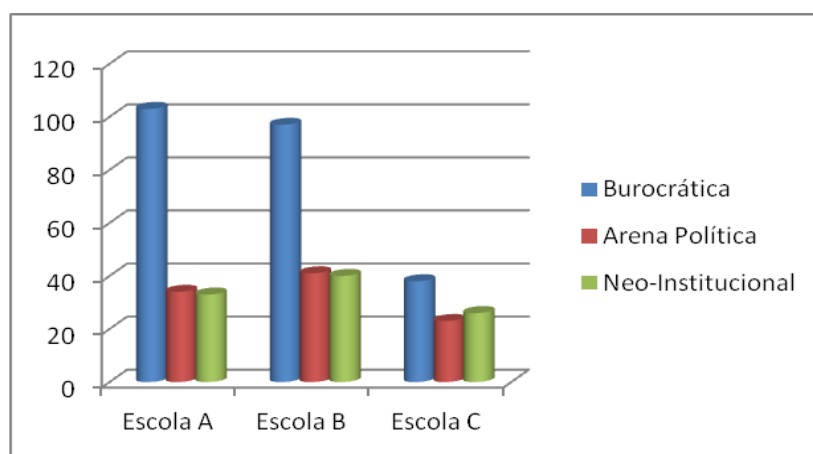
Em termos gerais, pode, no entanto, dizer-se que, em todas as escolas, a categoria de conflito aumenta do ano letivo de 2008/2009 para o ano 2009/2010, confirmando a ideia presente nas entrevistas, e socialmente divulgada, de que as alterações legislativas introduzidas nas escolas vieram reduzir ou dificultar a coesão interna dos seus atores, gerando uma maior competição e fragmentação da estrutura relacional.

---

<sup>112</sup> Desenvolve-se ao longo desse ano uma discussão sobre o melhor modo de elaborar os planos de recuperação, ou de “melhoria”, dos alunos. Cf. Anexo XII



**Gráfico 6 - Frequência das Categorias por Teoria no ano letivo 2008/2009**

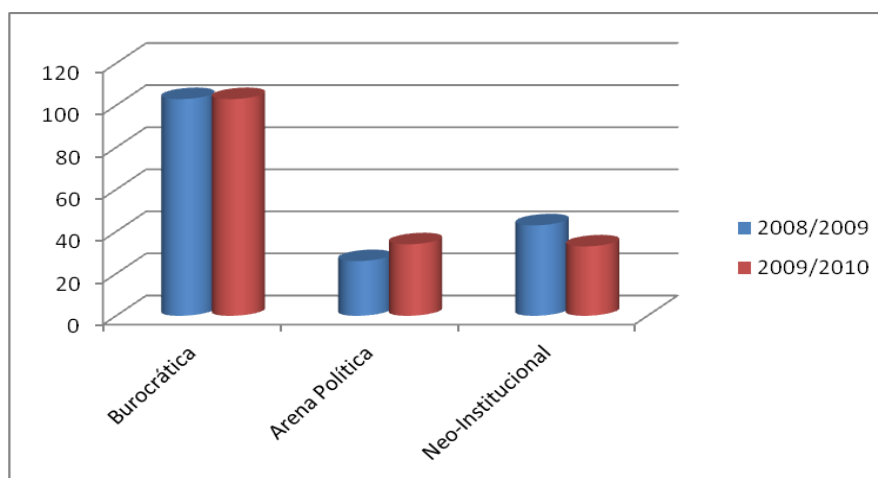


**Gráfico 7 - Frequência das Categorias por Teoria no ano letivo 2009/2010**

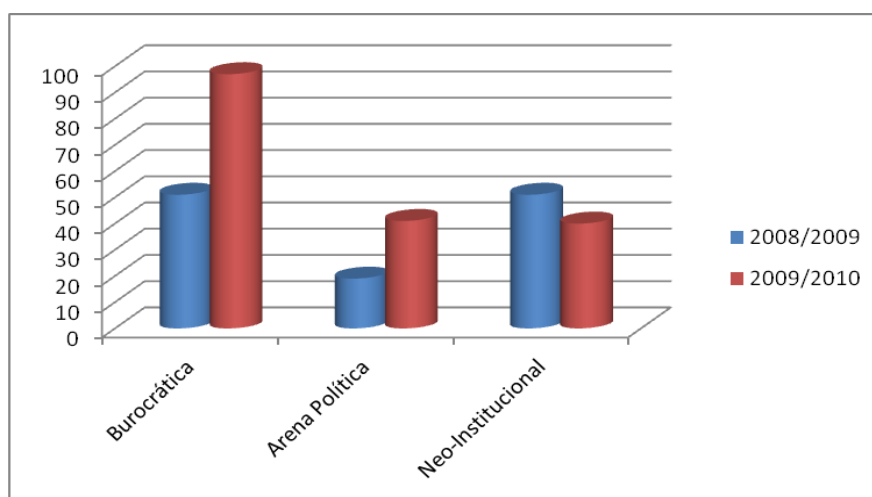
Relativamente aos Gráficos 6 e 7, pode elaborar-se a seguinte síntese dos dados:

- A teoria burocrática parece ser aquela que explica a maior parte do funcionamento do Conselho Pedagógico das três escolas, nos dois anos em análise, reforçando a sua posição na escola B, no segundo ano de análise. Mas ela expressa uma racionalidade que se caracteriza, quer por uma intencionalidade referida ao controle externo e pela conformidade legal (isomorfismo coercitivo), quer pela tecnicização e especialização das práticas e pela homogeneização procedimental (isomorfismo normativo).
- As teorias política e neo-institucional explicam também parte desse funcionamento, mas estão dependentes da variação dos fatores contextuais, bastando para isso comparar os dados da escola B do primeiro para o segundo ano. Se no primeiro ano, a estratégia da gestão foi apaziguar o ambiente escolar para ultrapassar a degradação das relações, no segundo ano a estratégia é organizar, estruturar, controlar, daí o aumento do conflito.

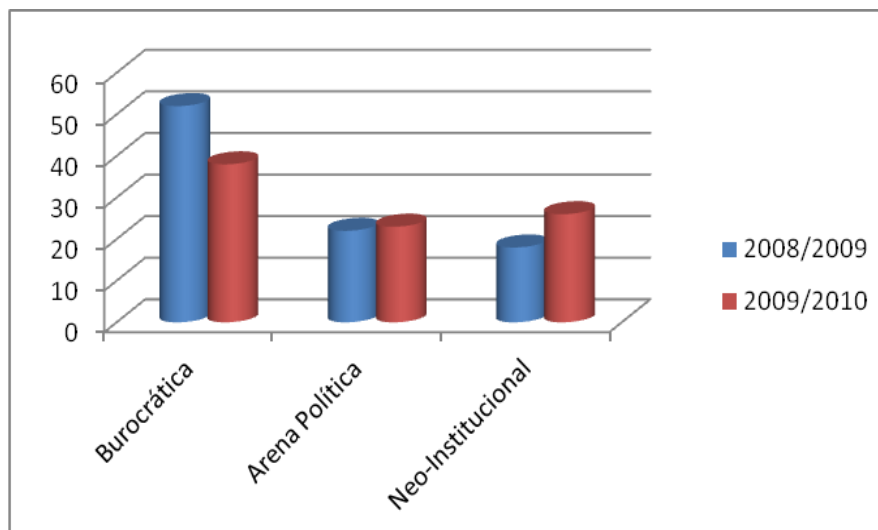
- A teoria neo-institucional ganha preponderância na escola C do primeiro para o segundo ano, devido muito provavelmente à avaliação externa.



**Gráfico 8 - Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola A**



**Gráfico 9 - Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola B**



**Gráfico 10 - Frequência das Categorias por Teoria nos dois anos letivos – Escola C**

As preocupações burocráticas destacam-se pela sua importância no ano letivo 2008/2009, em que foi regulamentada a avaliação de desempenho docente e se modificou a lei da autonomia das escolas. A situação é mais notória nas escolas A e C. Na escola B, o fenómeno da burocratização é maior no ano seguinte devido aos processos de institucionalização que só começam a consolidar-se no ano letivo de 2009/2010, quando as dinâmicas de monitorização também aumentam, com a introdução dos procedimentos de autoavaliação reforçando o poder da direção sobre os atores da escola.

O facto de haver uma diminuição do impacto da teoria neo-institucional, bem como da burocrática, no ano 2009/2010, ao mesmo tempo que aumenta o conflito, em todas as escolas, revela uma intensificação das reações internas às pressões externas e internas. No caso da escola A pode corresponder também a uma reorganização dos poderes internos, na medida em que durante este ano letivo abriu o concurso para eleição do novo diretor.

Nas três escolas verifica-se um aumento dos conflitos no segundo ano letivo, com destaque para a escola B, dando a entender que os processos de re-distribuição dos poderes começam a consolidar-se, sendo o debate mais evidente no Conselho Pedagógico.

Na escola C, os processos de institucionalização parecem mais intensos no ano letivo 2009/2010, com o esforço de uniformização e consequente legitimação das práticas/procedimentos e dos documentos. A coincidência de ter havido aumento de



processos de institucionalização no mesmo ano letivo em que decorreu a avaliação externa da escola C pode explicar a exceção relativamente ao ritmo de institucionalização das outras duas escolas. Isto permite-nos concluir que os procedimentos de avaliação externa tiveram um carácter eminentemente formal, legal, normativo e de legitimação, implicando uma alteração temporária do funcionamento e das prioridades da escola. Em conversa informal com o ator P1C (escola C) obtivemos as seguintes opiniões: “Havia umas diretrizes.... vontade de mudar ou de tentar mudar, mas não me lembro exatamente do que era”; “Depois desse primeiro aviso, acho que voltei à minha rotina, a fazer o meu trabalho conforme fazia antes, não mudei nada”; “No fundo a inspeção passou-me um bocadinho ao lado”<sup>113</sup>. A percepção de que a mudança é temporária também é corroborada pelos atores das outras escolas (E4A<sup>114</sup> e P2B<sup>115</sup>). Isto significa que, ao longo do tempo as escolas tiveram de se adaptar às pressões externas e internas de forma alternada procurando fazer uma gestão corrente, ora das pressões burocráticas, ora das pressões políticas, ora das pressões institucionais e que as pressões externas foram gerando pressões internas.

Podem destacar-se algumas conclusões:

- Pela quantidade e variedade de assuntos tratados, o CP é um órgão funcionalmente burocrático, cumprindo *timings* e normativos, realizando, no tempo próprio, as tarefas agendadas no calendário de atividades, registando formalmente, de modo a legitimar, as ações e decisões dos diferentes atores institucionais .
- A principal estratégia das organizações educativas estudadas face às pressões externas e internas é o isomorfismo, seja coercitivo, seja normativo.
- O aumento da burocracia, quer pela via da formalização, quer da monitorização, parece implicar o aumento do conflito.
- O aumento do isomorfismo também parece implicar o aumento do conflito.

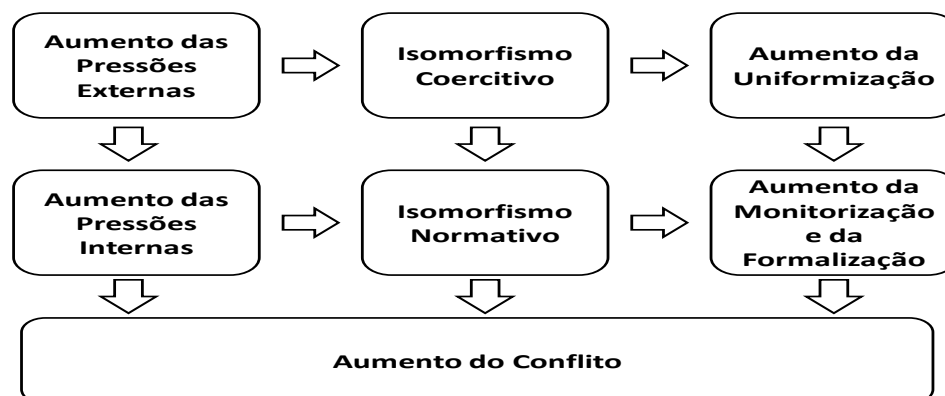
Dos dados obtidos é possível encontrar um certo padrão de relação entre as pressões externas e internas, o tipo de isomorfismo que as escolas desenvolvem, as categorias que se manifestam mais significativamente no Conselho Pedagógico e as suas consequências políticas (Figura 8).

---

<sup>113</sup> Cf. Anexo XXII – Notas de Campo.

<sup>114</sup> Cf. Anexo VIII.

<sup>115</sup> Neste último caso, ver Notas de Campo (Anexo XXII).



**Figura 8 – Relação entre pressões, comportamento institucional e conflito (Fonte: Autoria própria)**

Assim, o aumento das pressões externas parece influenciar o aumento de pressões internas. O isomorfismo coercitivo acarreta o aumento do isomorfismo normativo, como resposta a esses dois tipos de pressão. Por sua vez, como aumentam quer a uniformização, quer a monitorização e a formalização, o esforço burocrático e institucional é maior, fazendo aumentar o conflito nas relações entre os atores institucionais e reduzindo, por isso, a coesão interna.

Os procedimentos de avaliação externa e todas as relações das escolas com o ambiente externo implicam alteração das estratégias de funcionamento interno das escolas. Mas, se assim é, mesmo as mudanças ocorridas no plano da teoria burocrática não são explicadas por esta mas pela teoria neo-institucional, já que o que está em jogo é, em última instância a imagem da escola, a sua credibilidade perante o olhar externo.

#### **1.4. A imagem das Escolas a partir do seu Ecossistema Relacional**

Consideramos como “ecossistema relacional” o conjunto das relações e interações entre os indivíduos de uma organização bem como as percepções individuais dos atores face a essas relações e interações interpessoais e institucionais, sejam elas direcionadas para o exterior ou para o interior da escola.

O nosso estudo não se debruça sobre a temática do clima organizacional, no entanto, o clima vivido nas escolas funciona como mais um dado que possibilita uma interpretação sistémica da realidade estudada, tendo em conta a sua complexidade. Se entendermos clima como “ambiente total” (Silva e Martin Bris, 2002:25), imediatamente se percebe que a recolha de dados que fizemos se limita a um aspeto dessa totalidade, que são principalmente as perceções dos atores entrevistados, ainda que se encontrem também informações dispersas pelas atas (Anexo XII) e nas notas de campo (Anexo XXII). Por isso, a informação apresentada neste subcapítulo não pretende ser uma visão global ou um diagnóstico integral do clima das relações humanas nas escolas estudadas. A descrição funciona como uma manta de retalhos em construção. As perceções recolhidas são assumidas, desde logo, como uma visão particular, integrada num ecossistema relacional mais amplo, coligido nos Anexos XIX, XX e XXI e sintetizado nos Anexos XXIV, XXV e XXVI, bem como no Anexo XXXI sobre o comportamento institucional .

Segundo Keller e Aguiar (s.d.:95), existem três grandes linhas no estudo do conceito de clima organizacional: a primeira enfatiza apenas os atributos organizacionais, a segunda relaciona os atributos organizacionais com a perceção dos membros da organização, a terceira dá ênfase aos atributos individuais e à perceção dos indivíduos.

A caracterização do clima como ecossistema relacional é, portanto, aqui, relativamente simplificada a partir de um conjunto de imagens positivas e negativas acerca das escolas, presentes no Anexo XXXI e do elenco de pressões internas e externas, que foram identificadas nas entrevistas e estão relatadas nos Anexos XXIV, XXV e XXVI, sobre o Ecossistema Relacional. Destacamos, no Quadro 37 as pressões externas e internas sofridas pelas escolas.

Quadro 37 - *Pressões do ecossistema relacional as escolas*

<b>Pressões</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Pressões Externas</i></b>  <b><i>(domínio ambiental)</i></b>	<b>Políticas</b> - Alterações normativas	<b>Políticas</b> - Alterações normativas	<b>Políticas</b> - Alterações normativas
	<b>Sociais</b> - Presença de atores externos - Descredibilização da classe docente - Desinteresse social pela aprendizagem - Alunos desmotivados	<b>Sociais</b> - Distanciamento dos pais / encarregados de educação - Confusão - Animosidade - Conflitos	<b>Sociais</b> - Distanciamento dos pais / encarregados de educação - Descredibilização da classe docente - Confusão - Instabilidade
	<b>Instrumentais</b> - Cultura de prestação de contas - Incerteza	<b>Instrumentais</b> - Aumento da violência escolar - Incerteza	<b>Instrumentais</b> - Aumento da burocracia
<b><i>Pressões Internas</i></b>  <b><i>(domínio organizacional)</i></b>	<b>Políticas</b> - Transição política - Concentração de poderes no diretor - Liderança centrada na tarefa - Luta e jogos de poder - Atritos, Antipatia, “bocas”; - Alianças, disputas, marcação do território	<b>Políticas</b> - Transição política - Receio de conflitos - Lutas e resistências - História de má gestão	<b>Políticas</b> - Deficit de participação - Excesso de trabalho não reconhecido - Motivações pessoais - Lutas e jogos de poder - Conflitos - Pessoas mais competitivas - Competição pouco saudável
	<b>Sociais</b> - Dificuldades de comunicação - Falta de cooperação - Desarticulação - Degradação do sentido de pertença - Dificuldade em trabalhar em equipa - Individualismo - Isolamento	<b>Sociais</b> - Limitações no espírito de colaboração e partilha - Dificuldades de adaptação - Dificuldade em trabalhar em equipa - Individualismo - Isolamento	<b>Sociais</b> - Mal-estar - Revolta - Degradação das relações interpessoais - Pessoas mais reactivas - Desmotivação - Desinteresse - Alheamento - Dificuldade de construir a própria identidade funcional dentro da organização - Dificuldade de trabalhar em grupo - Fraca cultura de partilha - Infelicidade / tristeza
	<b>Instrumentais</b> - Aumento da burocracia	<b>Instrumentais</b> - Aumento da burocracia	<b>Instrumentais</b> - Aumento da burocracia - Autoavaliação

(Fonte: Adaptado de Machado-da-Silva e Graeff, 2008)

As pressões internas estão descritas com mais pormenor do que as pressões externas, mas quaisquer delas produzem modificações no ambiente ou ecossistema relacional das escolas.

Na nossa investigação encontramos três dimensões das percepções individuais acerca do ambiente relacional: a política (mais centrada na dimensão organizacional), a social (centradas na dimensão da relação da escola com a sociedade e os seus dinamismos) e a relacional (centradas na dimensão individual). Estas categorias conceptuais emergiram no seio dos resultados obtidos.

Os atores das escolas destacam preocupações a três níveis, a propósito das pressões externas e internas sobre o ambiente organizacional: preocupações políticas (reorganização do poder), preocupações sociais (degradação do ambiente social) e preocupações relacionais (degradação das relações humanas).

#### Na Escola A:

\* Reorganização do poder: aumento dos poderes e das influências externas sobre a escola, escola como refém de interesses externos, perda de poder do órgão executivo, perda de autonomia da gestão, aumento da burocracia, desconfiança sentida face aos poderes externos, mudanças estratégicas de comportamento dos atores devido à mudança de direção, métodos de avaliação inadequados, atividades desarticuladas dos interesses dos alunos, falta de hábitos de trabalho em equipa.

\* Degradação do ambiente social: hiper-responsabilização dos professores e desresponsabilização dos alunos, ausência de cultura de escola e de hábitos de estudo, alunos desmotivados, incerteza, pressões dos Encarregados de Educação sobre os processos de avaliação dos alunos.

\* Degradação das relações humanas: clima de revolta, insatisfação, agitação; luta e jogos de poder, conflito e competição; perda da camaradagem; cansaço, tristeza e desmotivação; ambiente de sala de aula não propício à aprendizagem; alternância respeito e desrespeito entre alunos e funcionários; fraco envolvimento, participação e compromisso dos diferentes atores; parcialidade e subjetividade, divergências, tensão e

resistências; desumanidade; dificuldades de comunicação; falta de cooperação e solidariedade; atritos, antipatia, “bocas”; alianças, disputas, marcação do território; individualismo e isolamento; degradação do sentimento de pertença.

#### Na Escola B:

\* Reorganização do poder: aumento da burocracia e falta de tempo para o fundamental; destituição do anterior diretor; empenho na construção de uma imagem positiva da escola; aumento substancial da carga de trabalho e reuniões; tarefas repetitivas; demarcação do território entre motivações pessoais e institucionais.

\* Degradação do ambiente social: alunos contrariados na escola e incerteza.

\* Degradação das relações humanas: aumento da violência escolar; conflitos, desmotivação, revolta, confusão, animosidade; falta de adesão, participação e interesse; ambiente instável; esforço por vencer o desânimo e a desmotivação; dificuldade de adaptação; mudança de atitude face à participação; dificuldade em trabalhar em equipa; individualismo.

#### Na Escola C:

\* Reorganização do poder: condições de trabalho inaceitáveis, aumento da burocracia, descontinuidade do processo de autoavaliação da escola. Dificuldade em construir a própria identidade dentro da organização; receio de influenciar resultados; formalização da avaliação impôs metas e obrigou a trabalhar em equipa.

\* Degradação do ambiente social: perda de prestígio dos professores associada à perda do sentido dos afazeres profissionais; desvalorização do estudo e da aprendizagem; os alunos continuam sozinhos, sem acompanhamento e entregues a si próprios; o estatuto do aluno é prejudicial ao próprio aluno.

\* Degradação das relações humanas: excesso de trabalho não reconhecido, mal estar, revolta; pessoas mais reativas e competitivas; conflitos; competição pouco saudável,

confusão, instabilidade, desânimo, nivelamento por baixo; falta de respeito dos alunos pelos professores e dos alunos entre si; ambiente em sala de aula não propício à aprendizagem. Desmotivação, desinteresse, alheamento, curiosidade, fraca cultura de partilha; lutas pelo território e pelo reconhecimento público; conflitos; ansiedade, receio, competição, infelicidade e tristeza.

Sendo esta amostra apenas parte da rede possível de significações atribuídas ao ambiente escolar, são relativamente comuns os sentimentos das pessoas nas diferentes escolas. Isto possivelmente porque o macro-contexto sócio-político e económico é também comum e marca de forma clara o estado das relações das pessoas no ambiente escolar.

No âmbito das interações das pessoas nas escolas a problemática política ganha relevo, pondo em destaque o cariz marcadamente conflitual do clima organizacional<sup>116</sup>, acentuado pelas mudanças normativas introduzidas durante a última governação, que criou nas escolas um ambiente claramente turbulento (Bell, 1988) e “conturbado”(E1B), onde aprender e ensinar não têm condições para ser a primeira das preocupações. Salientamos algumas consequências das pressões exercidas sobre as escolas que merecem atenção e reflexão:

- ao mesmo tempo que teoricamente a escola se “abre” à comunidade, ela torna-se refém de interesses particulares de instituições locais e de pessoas individuais. Neste sentido, como se poderia coadunar a necessidade de participação da comunidade local com os interesses do ensino-aprendizagem dos alunos? Este aspeto é de somenos importância para os atores diretamente envolvidos quando a questão imediata a resolver se liga com as alianças que é preciso fazer para ganhar uma eleição.
- o órgão executivo concentra os seus poderes internos, ao mesmo tempo que é reduzida a autonomia real das escolas;
- o órgão executivo enfrenta a rutura das relações internas e entre (e com) os outros membros da comunidade escolar, especialmente os professores, e perde autonomia face aos poderes externos.
- a diminuição da participação democrática aumenta o afastamento dos professores face aos problemas organizacionais e institucionais da escola;

---

<sup>116</sup> Clima corresponde ao grau de satisfação das pessoas no trabalho, abrangendo as dimensões emocional e material (Luz, 1995).

-, os professores, manifestam um sentimento de incapacidade de resposta ativa face às pressões sofridas. Pelo contrário, os sentimentos mais preponderantes são os que rondam a esfera depressiva (desinteresse, desmotivação, ansiedade, infelicidade, tristeza, perda de identidade).

- a centralização do poder numa só pessoa, que pressiona todos os outros para a obtenção de um rendimento expresso em metas quantitativas, em vez de unir as pessoas em torno de uma visão comum, contribui ainda mais para a competição e divisão interna da organização escolar.

- as lutas pelo poder dentro da escola, vindas quer de pressões internas, quer de pressões externas, aprofundam-se de tal modo que se instala um clima de revolta e competição, impedindo o desenvolvimento de competências profissionais de excelência como a cooperação, o trabalho em grupo e a solidariedade (Perrenoud, 2000; Vieira, 2009).

Neste quadro tem importante papel a incerteza gerada particularmente pela constituição do grande-agrupamento que veio aumentar a já complexa rede de problemas organizacionais das escolas, tornando difícil, senão impossível, uma gestão eficaz das mesmas, dificultando de modo especial a já difícil de conseguir, reflexão interna sobre os processos de ensino e aprendizagem<sup>117</sup> e a coesão interna da organização escolar (Domènech et al., 1999). Pode, portanto, considerar-se, neste panorama político-social a existência de um processo de desinstitucionalização da escola pública.

Articulando este subcapítulo com o anterior, consideramos que a perda de democraticidade relativa à escolha dos órgãos de gestão vai de braço dado com a perda da liberdade. A contradição instala-se a partir do momento em que os órgãos deixam de ser constituídos por processos democráticos diretos e passam a ser constituídos por processos mistos (oscilando entre nomeação e eleição) e se continua a querer fazer parecer que existe representatividade nos mesmos, quando ela está anulada. A alteração da metodologia de constituição dos órgãos (da eleição para a nomeação) desloca, assim, o problema político dessa mesma constituição da esfera interna da escola para a esfera externa. O caso da eleição do Diretor é, por isso, determinante para a morte da autonomia das lideranças intermédias, vulnerabilizando a distribuição de poderes, o seu equilíbrio e a iniciativa individual dos atores, que assim se distanciam face à identidade

---

<sup>117</sup> Na entrevista E3C, este aspeto é diversas vezes referido.



organizacional (Caldas e Wood, 1995). O ator da conversa informal P2A (escola A), que é membro do Conselho Geral, afirma que “estarem meia dúzia de pessoas a decidir o futuro de uma escola eu acho que não está bem”<sup>118</sup>.

Os excesso de regulamentos e outros normativos criados para organizar esta nova e atribulada forma de controle sobre as escola dão preponderância a uma visão marcada não apenas pela obsessão da redução do político ao tecnocrático, mas também por uma espécie de esquizofrenia funcional da escola. O ator P2A afirma que a escola se tornou “mais hipócrita, mais egoísta, mais dividida, mais formalizada”<sup>119</sup>.

Já não se trata apenas de ambiguidade ou de improvisação, que supõem uma fragmentação adaptativa e intencional dos atores organizacionais. Trata-se de um não reconhecimento da identidade. Quem sofre este desmoronamento identitário não é apenas a organização concreta, mas a instituição “escola”, enquanto tal. Aqueles que nela trabalham não se revêm na escola conforme ela se lhes apresenta<sup>120</sup>. O ator P2A reconhece: “Gosto de estar aqui na escola. Ultimamente, já não tanto. Acho que a escola já perdeu o encanto”<sup>121</sup>.

Alunos e professores estão na escola, mas não se reconhecem dentro dela. Daí o significativo desinteresse que se nota nas entrevistas, quer a propósito da avaliação externa, quer a propósito da autoavaliação. Este não reconhecimento corresponde, portanto, a um tipo de fragmentação mais profunda, que fragiliza e pode aniquilar o compromisso interior das pessoas com a instituição, não apenas com a organização, e que só pode ter consequências negativas muito concretas no ambiente relacional, marcado, então, pela desilusão, cansaço e depressão profissional<sup>122</sup> dos professores.

---

<sup>118</sup> Cf. Anexo XXII – Notas de Campo

<sup>119</sup> Idem

<sup>120</sup> Este não reconhecimento da identidade está patente nos Anexos XXIV, XXV e XXVI

<sup>121</sup> Cf. Anexo XXII – Notas de Campo

<sup>122</sup> Perda do sentido do valor da profissão

## 2. Resultados das Entrevistas

### 2.1. Nota Prévia

A fim de poder facilitar a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, apresentamos abaixo, nos dois quadros seguintes (Quadros 38 e 39), uma matriz exemplificativa e explicativa das codificações utilizadas para as questões de investigação.

Quadro 38 – Códigos das entrevistas por atores e suas funções e classificações em grupos

Funções	Escola A		Escola B		Escola C		Total	Grupo dos Entrevistados
	Código	Nº Entrevistas	Código	Nº Entrevistas	Código	Nº Entrevistas		
<i>Diretor</i>	E1A	1	E1B	1	E1C	1	3	<i>Lideranças de topo</i>
<i>Presidente do Conselho Geral</i>	E2A	1	E2B	1	E2C	1	3	
<i>Equipa de Autoavaliação</i>	E3A	1	E3B	1	E3C	1	3	<i>Liderança intermédia</i>
<i>Professor</i>	E4A	1	E4B	1	E4C	1	9	<i>Pessoal Docente</i>
	E5A	1	E5B	1	E5C	1		
	E6A	1	E6B	1	E6C	1		
<i>Alunos</i>	E7A	1	E7B	1	E7C	1	3	<i>Alunos</i>
<i>Encarregado de Educação</i>	E8A	1	E8B	1	E8C	1	3	<i>Encarregados de Educação</i>
<i>Assistente Técnico</i>	E9A	1	E9B	1	E9C	1	3	<i>Pessoal não docente</i>
<i>Assistente Operacional</i>	E10A	1	E10B	1	E10C	1	3	
<b>Total</b>	<b>10</b>		<b>10</b>		<b>10</b>		<b>30</b>	
<b>Legenda</b>	<i>E=Entrevista; 1, 2,3...10 = N° da entrevista; A, B, C = Código da Escola</i>							

O Quadro 38 apresenta os códigos dos entrevistados, respetivos grupos, o número de entrevistas por grupo em cada escola, bem como o número total de entrevistas por grupo e por escola.

O Quadro 39 exemplifica o processo de codificação da subcategorização, que se encontra, para cada questão de investigação, respetivamente nos Anexos VIII, IX, X e XI.

Quadro 39 – *Quadro explicativo e exemplificativo dos códigos de categorias e subcategorias*

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Exemplos de Subcategorias</b>	<b>Código</b>			<b>Representação da Subcategoria</b>
Imposição	I	Sugestão <sup>123</sup>	I	e1a	1	Ie1a1
			Código da Categoria	Código da entrevista	Número da subcategoria dentro da categoria	
Penalização	P	Azar	P	e2b	3	Pe2b3
Formalização	F	Participação	F	e8c	6	Fe8c6
Monitorização	M	Qualidade	M	e4a	6	Me4a6
Comparação	C	Avaliação	C	e7b	3	Ce7b3
Parcialidade	Pr	Ideia Feita	Pr	e2c	1	Pre2c1
Irrelevância	Ir	Acaso	Ir	e6a	4	Ire6a4
Uniformização	U	Funcionamento	U	e3b	4	Ue3b4
Credibilidade	Cr	Isenção	Cr	e3c	3	Cre3c3

Pelo quadro acima percebe-se que enquanto as categorias foram codificadas com letras, as subcategorias foram codificadas com números, envolvendo a codificação, ainda o código da entrevista onde a subcategoria ocorre. Assim, no caso do último exemplo do Quadro 39, “Cre3c3” é referente à terceira subcategoria (Isenção) da Categoria “Credibilidade” (Cr) que ocorre na entrevista 3 da escola c (e3c). Os anexos referentes a cada questão de investigação contêm a indicação das subcategorias, além da sua codificação numérica. A codificação numérica permite averiguar a frequência das subcategorias para cada categoria nas diferentes questões de investigação.

Os resultados das entrevistas e a sua análise encontram-se reunidos respetivamente para cada questão nos Anexos VIII, IX, X e XI, onde as respostas

<sup>123</sup> A lógica dos exemplos aplica-se a todas as categorias e subcategorias

obtidas estão subdivididas em categorias e subcategorias. Para os gráficos de frequência elaborados em cada uma das questões foram recolhidas as respostas por escola, por subcategoria e por ator, em cada uma das categorias de cada questão e podem ser consultadas no Anexo XXIX. A partir destes quadros se construíram os gráficos de frequência.

## 2.2. Impactos da Avaliação Externa (Questão 1)

Com a finalidade de clarificar o significado das categorias utilizadas para organizar a interpretação das respostas à primeira questão de investigação, elaborou-se o Quadro 40, onde aparecem as categorias organizadas por teorias explicativas.

Quadro 40 – *Explicitação das categorias explicativas das respostas à Questão 1*

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Imposição</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender um sentimento de imposição, de obrigatoriedade, de algo que não depende da vontade dos próprios.	<b>Burocracia</b>
<b>Penalização</b>	Nesta categoria entram todas as respostas que se referem à ação da avaliação externa como algo intimidatório, castigador. Inclui-se aqui o sentimento generalizado de que a função da inspeção é punir, penalizar.	
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais e à delimitação procedimental do funcionamento das escolas.	
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas que se referem a conceções relativas às ações de controle desenvolvidas pelos inspetores, ao seu significado e aos seus resultados internos e externos.	
<b>Comparação</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que exprimem atitudes comparativas face aos resultados da avaliação externa, daí resultando o posicionamento dos atores face à instituição e à avaliação externa.	<b>Arena Política</b>
<b>Parcialidade</b>	Esta categoria contém todas as respostas que expressam a consideração de uma estratégia política que compromete a fiabilidade dos procedimentos e dos resultados da avaliação externa.	
<b>Irrelevância</b>	Esta categoria inclui todas as respostas em que os atores relativizaram, diminuíram o grau de gravidade, discordaram ou desvalorizaram a importância da ação inspetiva, quer em termos de procedimentos, quer em termos de resultados.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Uniformização</b>	Nesta categoria incluíram-se todas as respostas relativas ao impacto da inspeção sobre a institucionalização de ações e procedimentos com o fim de aumentar a consistência funcional e constituir e generalizar práticas uniformes.	
<b>Credibilidade</b>	Nesta categoria inserem-se todas as respostas que se relacionam com a expressão de argumentos onde se afirma ou põe em causa o rigor dos resultados obtidos na avaliação externa bem como a imagem de escola que eles traduzem.	

O Quadro 41 apresenta a descrição das subcategorias encontradas nas respostas à questão 1:

Quadro 41 - *Categorias e Subcategorias da Questão 1*

Categorias	Subcategorias		
	Escola A	Escola B	Escola C
<b><i>Imposição (I)</i></b>	Sugestão Pressão Exigência Obrigação	Surpresa Receio Exigência Absurdo Preparação Preocupação	Aventura Receio Incômodo Preocupação
<b><i>Penalização (P)</i></b>	Castigo Punição Penalização	Fracasso Azar Rankings	Castigo Inspeção Azar Insistência nos Resultados
<b><i>Formalização (F)</i></b>	Plano de Melhoria Dispositivos Formalidade Instrumentos de Gestão Documentos	Cultura Evidências Instrumentos de Gestão Documentos	Documentos Órgãos de Gestão Formalidade Entrevista Evidências
<b><i>Monitorização (M)</i></b>	Olhar externo Relatório Pontos fracos e fortes Instrumentos de Gestão Reflexão Correção Qualidade	Relatório Instrumentos de Gestão Partir do que há Percepção Antecipação Pontos fracos e fortes Ânimo	Olhar externo Relatório Reflexão Correção Supervisão Orientação Auditoria
<b><i>Comparação (C)</i></b>	Relação Avaliação Avanço Contexto Discrepância	Identificação Melhoria Futura	Média Hierarquia Relação Contexto
<b><i>Parcialidade (Pr)</i></b>	“Ideia feita”	Realismo Frontalidade Subjetividade	“Ideia feita” Visão redutora Predisposição
<b><i>Irrelevância (Ir)</i></b>	Discordância Despreocupação Esquecimento Nada a mudar “Ideia geral” Acaso Relatividade Presença	Baixa expectativa Desconhecimento Despreocupação Desinteresse Presença Descanso Relatividade	Relatividade Imagem despretenhiosa Despreocupação Presença Nada de novo Discordância Desconhecimento Esquecimento Inconsequência
<b><i>Uniformização (U)</i></b>	Articulação Concentração Exames Uniformidade	Uniformidade Estratégia Funcionamento Condições	Articulação Uniformidade Exames
<b><i>Credibilidade (Cr)</i></b>	Isenção Inserção Objetividade Satisfação Opinião externa Falibilidade Desfasamento Dúvida Fidedignidade Avaliação Consequente Tempo	Satisfação Alívio Imagem Vontade de mudar Transparência Trabalho feito	Isenção Tempo Satisfação Ambiente relacional Transparência Imagem Incorreção Avaliação Consequente

Com a finalidade de facilitar a leitura e interpretação dos gráficos elaborados para interpretar as respostas a todas as questões de investigação, os atores foram agrupados do seguinte modo (Quadro 42):

Quadro 42 - Agrupamento dos Atores/Entrevistas

<b>Grupos</b>	<b>Atores</b>
<b>Lideranças</b>	E1 (Diretores), E2 (Presidentes do Conselho Geral), E3 (Membros da equipa de autoavaliação)
<b>Professores</b>	E4, E5, E6
<b>Alunos</b>	E7
<b>País /EE</b>	E8
<b>Pessoal não docente</b>	E9 (Assistentes técnicos), E10 (Assistentes operacionais)

Assim sendo, apresentam-se de seguida, os gráficos de frequência resultantes da análise das respostas à questão 1: percentagem global das respostas dos atores por categoria (Gráfico 11) e frequência dos atores por categoria nas escolas (Gráficos 12,13,14).

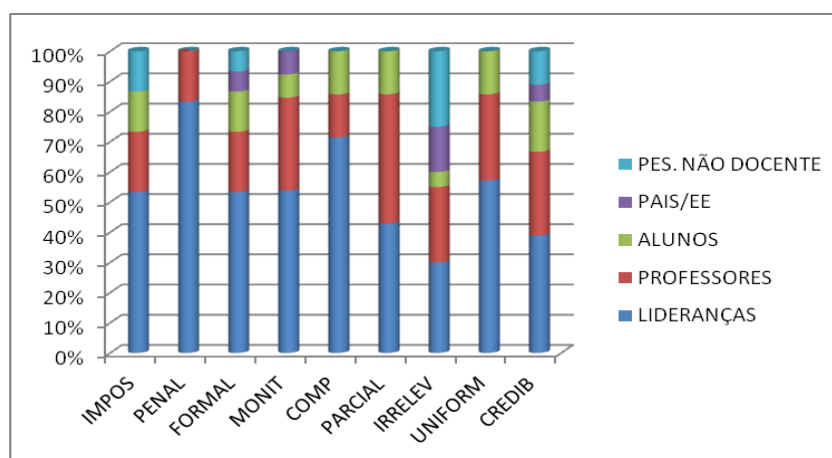
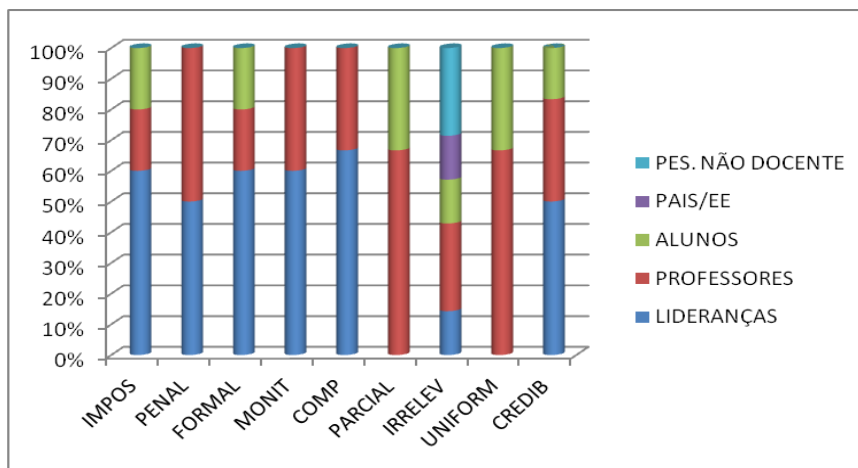
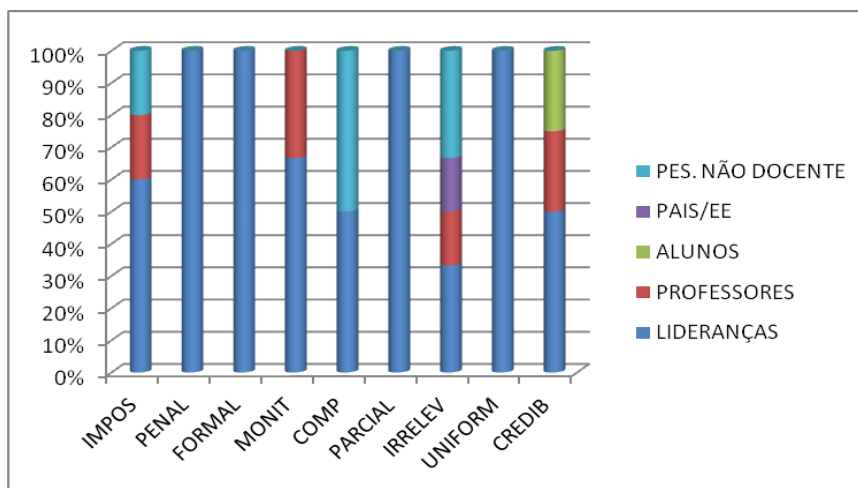


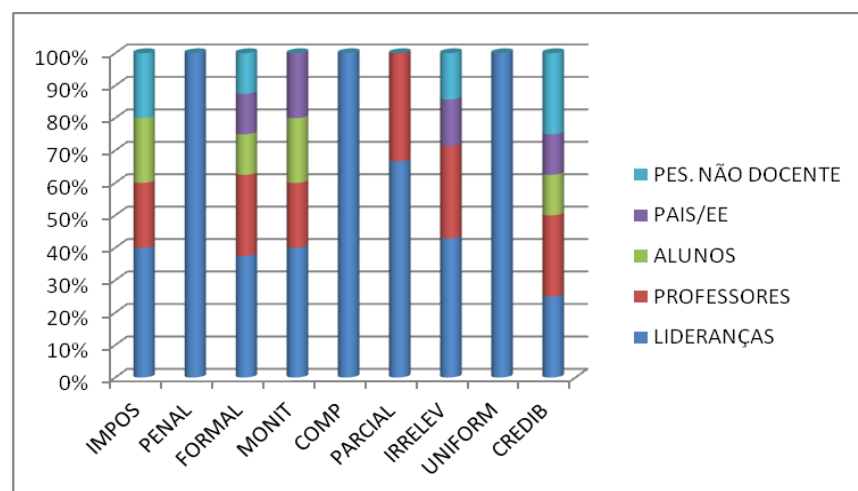
Gráfico 11 - Percentagem global de respostas dos atores por categorias – Questão 1



**Gráfico 12 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A**



**Gráfico 13 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B**



**Gráfico 14 – Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C**



Por uma questão de relação com a interpretação já efetuada a propósito dos dados recolhidos sobre o funcionamento do Conselho Pedagógico das três escolas, associámos as categorias que ocorreram nas respostas à questão 1 com os tipos de isomorfismo (DiMaggio e Powel, 1999), com as respostas estratégicas às pressões institucionais (Oliver, 1991) e as táticas de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999), dando origem ao seguinte quadro (Quadro 43).

Quadro 43 - *Estratégias institucionais e Categorias de Análise na Questão 1*

<b>Categorias</b>	<b>Estratégias Institucionais</b>	<b>Explicitação</b>
- <i>Imposição</i> - <i>Penalização</i>	<b><i>Isomorfismo Coercitivo</i></b>	Relacionam-se com a necessidade de conformidade legal e exprimem os impactos externos sobre o funcionamento interno
- <i>Formalização</i> - <i>Monitorização</i> - <i>Uniformização</i>	<b><i>Isomorfismo Normativo</i> <i>Estratégias de Concordância, Compromisso, Evitamento e Oposição</i></b>	Relacionam-se com a necessidade de generalização de práticas e homogeneização das estruturas funcionais e procedimentais (hierárquicas e relacionais)
- <i>Comparação</i> - <i>Parcialidade</i>	<b><i>Isomorfismo Mimético</i> <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i> <i>Estratégias de Evitamento</i></b>	Relacionam-se com a busca de legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional
- <i>Irrelevância</i>	<b><i>Estratégias de Compromisso, Evitamento e Oposição</i> <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i></b>	Relacionam-se com as expressões de resistência interna às pressões externas.
- <i>Credibilidade</i>	<b><i>Táticas de gerenciamento de impressões</i> <i>Estratégia de Compromisso</i></b>	Relacionam-se com um tipo de comportamento estratégico que visa a proteção e o reforço da imagem pública da organização escolar

(Fontes: Oliver, 1991; Mohamed et al., 1999; Powel e DiMaggio, 1999)

Os Gráficos 11, 12, 13 e 14 apresentam um conjunto de informações globais importantes para cada escola que nos permitem fazer algumas interpretações:

a) As categorias que abrangem respostas da quase totalidade dos grupos nas três escolas são, por um lado, a Imposição, a Formalização e a Monitorização, e por outro, a Irrelevância e a Credibilidade. As primeiras categorias destacam uma perspetiva eminentemente burocrática do impacto da inspeção / avaliação externa sobre a escola e atribuem à mesma funções de vigilância e controle dos comportamentos institucionais

normativizados. Por outro lado, as categorias Irrelevância e Credibilidade, revelam estratégias de oposição (Oliver, 1991) e táticas de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999), garantindo assim a prevalência das práticas/ hábitos correntes dos atores face às pressões exercidas do exterior. Os atores reagem a essas pressões atribuindo-lhes uma importância relativa ou pura e simplesmente ignorando os resultados da avaliação, o que impede a tomada de decisões e mudanças efetivas de comportamento, pessoal e institucional. Poder-se-ia dizer que a inércia e a lentidão (Hannan e Freeman, 1984) das mudanças apoiam-se numa retórica cética e hipócrita (Sá, 2004; 2006; Brunsson, 2006; Costa, 2009).

A categoria Credibilidade é aquela que tem maior quantidade de subcategorias, dando a entender que esta é a maior preocupação das escolas quando se trata de avaliação externa.

b) Quer o grupo dos Encarregados de Educação (EE), quer o grupo do Pessoal não docente, tanto na escola A quanto na escola B, concentra as suas respostas na categoria da Irrelevância, colocando-se, assim, intencionalmente à margem do processo de avaliação externa. A exceção da escola C, onde o representante dos EE responde também no âmbito das categorias de Formalização, Monitorização e Credibilidade, pode explicar-se por fatores contextuais, como o currículo pessoal e profissional do EE, a sua pertença ao Conselho Geral e o conhecimento e experiência que possui da escola, que se estende por mais de uma década. Portanto, os Pais/EE destas escolas não colocam a questão da credibilidade das mesmas, quando se trata de avaliação externa. Tal credibilidade parece estar implícita<sup>124</sup>.

c) A escola C destaca-se das outras escolas pelo facto de conferir uma maior importância ao impacto formal da atividade inspetiva, consistente com a rotina formalista da própria escola<sup>125</sup>. Ao mesmo tempo, é também a escola com maior número de entrevistas representadas na categoria Credibilidade, indicando uma preocupação generalizada dos atores desta instituição com a imagem da mesma, resultante dos procedimentos de avaliação externa.

---

<sup>124</sup> O ator E1A afirma na sua entrevista que a grande maioria dos pais confia na escola.

<sup>125</sup> Cf. Entrevista E1C, Anexo VII

d) Os Alunos são, dentre os diferentes atores, um grupo que aparece sempre representado na categoria de Credibilidade, em todas as escolas, o que revela o interesse dos mesmos na imagem da escola, diante dos procedimentos de avaliação externa.

e) A escola B destaca-se por um certo contentamento face aos resultados da avaliação externa, tendo em conta a baixa auto-estima institucional decorrente da sua história recente, com uma direção autoritária e com uma cultura de participação e corresponsabilidade praticamente inexistentes<sup>126</sup>. Isso explica o facto de ser aquela escola que apresenta menos intervenções na categoria Credibilidade. Os atores verificaram que a sua estratégia / tática teve um resultado positivo no Relatório de Avaliação Externa. Trata-se de uma escola em fase de construção da sua identidade institucional, o que é consistente com as respostas dadas também à Questão 2.

O Quadro 41, referente às subcategorias da questão 1, apresenta os principais sentimentos / percepções dos atores da escola, quando esta é submetida a uma inspeção que se impõe a partir do exterior: preocupação, receio e exigência. Esta preocupação e receio têm uma forte relação com as exigências da IGE nas diferentes escolas.

Na escola A, as exigências aparecem sob três formas : sugestão, pressão e obrigação. Esta última subcategoria é referida por três dos diferentes atores (E3A, E6A, E7A). A escola A reconhece que a criação de uma equipa de autoavaliação foi não só uma sugestão, como uma exigência da IGE. Por outro lado, nesta escola, a imagem prevalecente da categoria “imposição” é o termo obrigação, dando a entender que o que se faz resulta de pressão externa e não de vontade própria dos diferentes atores. Nem a equipa de autoavaliação, nem professores, nem alunos apresentam nas entrevistas disposições voluntárias para a avaliação, seja ela interna ou externa (Isomorfismo coercitivo).

Na escola B, a notícia de que iria ser feita uma inspeção foi acolhida com perplexidade pelos diferentes membros da comunidade educativa, que utilizam as expressões “surpresa” e “absurdo”. E este sentimento associa-se a uma percepção partilhada de que a escola não estava preparada para receber uma inspeção, ou seja,

---

<sup>126</sup> Cf. Entrevista E1B, Anexo VI

havia certamente muitos pontos fracos, muitos aspetos relacionados a procedimentos incorretos que iriam ser detetados. Isto traz implícita uma preocupação com a imagem da escola, quer do ponto de vista institucional, quer político. E, ao mesmo tempo, tem também associada a ideia de que a escola estar preparada significa possuir um conjunto de documentos que comprovem o cumprimento de uma série de formalidades legais, como se de uma operação de marketing ou de cosmética institucional se tratasse. A autoavaliação é apresentada como atividade preparatória das ações inspetivas, o que abre espaço para se concluir que um dos objetivos da IGE (2010) foi atingido, ao menos em termos imediatos: a promoção da implementação da autoavaliação das escolas, ainda que tal seja uma mudança meramente aparente, pelo menos numa fase inicial.

A escola C reconhece a presença dos inspetores na escola como “incómodo”, sobretudo quando estes entram dentro da sala de aula. Esta escola olha para a atividade inspetiva como uma ação que pode ter resultados imprevisíveis e, portanto, como uma “aventura” preocupante. Daí o receio sentido e/ou reconhecido por dois dos entrevistados (E3C e E7C).

Conclusão: as percepções das pessoas sobre a ação inspetiva continuam a ser predominantemente negativas, corroborando, por um lado, o caráter cerimonial e ritual da inspeção/avaliação externa, e por outro, o receio de que os seus resultados produzam ilegitimidade ou reduzam a legitimidade (Meyer e Rowan, 1999). A avaliação externa é vista como uma obrigação que tem de se cumprir, mas de que não se gosta (cf. Ie5c2) e que se teme. Este temor tem na sua base um sentimento de insegurança e de incerteza quer das lideranças de topo, quer das lideranças intermédias, quer do pessoal docente e não docente relativamente à qualidade do seu trabalho e é reforçada:

- pela falta de hábito/ cultura<sup>127</sup> das instituições em se auto-avaliarem;
- pela ausência de uma prática consistente de auto-reflexão<sup>128</sup> sobre metodologias e procedimentos tanto no campo pedagógico como organizacional;
- pela persistência das práticas individualistas e consequente fuga ao trabalho em equipa<sup>129</sup>;

---

<sup>127</sup> Cf. Subcategoria “Cultura” da categoria Formalização da escola B

<sup>128</sup> Cf. As respostas da entrevista E3C na subcategoria de “Inconsequência”, da Categoria “Irrelevância”, Questão 2

Todos estes fatores apontam para a inexistência de uma cultura de construção consciente, voluntária e permanente de melhorias efetivas em qualquer das três escolas. Estas atitudes disseminadas e perçecionadas pelos diferentes atores tornam-se indicadores importantes de ineficácia, inércia e lentidão (Hannan e Freeman, 1984) das mudanças nas organizações escolares.

Na sequência da imagem negativa que está associada à inspeção, a penalização (castigo, punição) é uma ideia muito forte. Aparece inevitavelmente associada às subcategorias de “receio” e “preocupação” da categoria anterior. Uma das razões que justificam o receio e as preocupações acrescidas quando a escola é submetida à avaliação externa conduzida pela IGE consiste em temer sanções face aos resultados que dela advenham. Disso é testemunha a subcategoria “fracasso” na escola B, perspetivando-se de antemão resultados pouco favoráveis para a imagem da escola na avaliação externa.

Para o ator E4A, da escola A, o relatório de avaliação externa penaliza aqueles que na sua escola saíam fora do quadro esperado, ou seja, fora da norma. E embora se possa encontrar em 3 dos entrevistados (E3A, E9A e E8C) a ideia de que esta imagem sancionatória da IGE deveria ser substituída, ela prevalece, logo pelo facto de estes atores sublinharem a necessidade de mudança da referida imagem negativa.

Mas os atores, quando se referem à avaliação externa, não incluem apenas aquela que é conduzida pela IGE. Também se referem aos *rankings* das escolas, aos quais não reconhecem grande objetividade (E2B). Daí a relação dos mesmos com uma certa relatividade e uniformidade inútil (E6A, E1C) patentes nas categorias de Credibilidade (táticas de gerenciamento de impressões) e Comparação (isomorfismo mimético) apresentadas mais à frente. Deste modo, o ator da entrevista E2B refere-se à interferência de fatores aleatórios e indiferentes ao empenho do professor nos resultados dos exames, como sorte ou azar, e a como esses fatores podem penalizar a imagem da escola e do professor.

Azar é a subcategoria que resume o sentimento dos atores da escola C relativamente aos resultados do relatório de avaliação externa. Estes consideram que os inspetores já se dirigiram para a escola com uma ideia pré-concebida sobre a

---

<sup>129</sup> Cf. As respostas da entrevista E3C na subcategoria “Hábito” da Categoria “Resistências”, Questão 2; também se encontra referido este aspeto como característica do ecossistema relacional das diferentes escolas.

classificação que lhe iria ser atribuída, ideia aliás partilhada também pelo ator E4A, da escola A, na categoria Parcialidade. Se assim for, a penalização das escolas será mais política do que técnica e pedagógica<sup>130</sup>.

É principalmente um dos atores (E3A) que nos fornece mais da metade do conjunto global de subcategorias destacadas nas entrevistas da escola A para a categoria Formalização. Não será por acaso. Este é o membro da equipa de autoavaliação da escola e é exatamente ele que refere o plano de melhoria e a construção de dispositivos como indicadores de um processo formal de autoavaliação constituído a partir de um processo de avaliação externa (isomorfismo normativo). É preciso salientar que a ineficácia da reflexão<sup>131</sup> produzida na sequência da avaliação externa pode relacionar-se com o facto de ser uma reflexão com data e hora marcadas, programada institucionalmente para ficar documentada em atas. Uma tal “reflexão” pode não vir a existir efetivamente<sup>132</sup>, se não for acompanhada de uma auto-consciência crítica de cada um face às suas práticas. Assim, a sua função acaba por centrar-se na justificação do *statu quo* e não no assumir autêntico da necessidade de por em causa hábitos e rotinas há muito instalados<sup>133</sup>. Efetivamente, o impacto da ação inspetiva acaba por se reduzir a um relatório apoiado em documentos e evidências de ações no passado e sem consequências para o futuro. Mesmo quando se chega a elaborar o Plano de Melhoria, e este termo aparece com diferentes significados na retórica institucional

---

<sup>130</sup> A averiguação de uma possível parcialidade gerada por interesses políticos dependeria de uma investigação pormenorizada, feita em cada ano inspetivo, a todos os relatórios de avaliação externa, o que pode constituir tema para um trabalho futuro. Efetivamente, o relatório de avaliação externa da escola C apresenta erros como fundamento da sua classificação. Por outro lado Clímaco (2010:24) aponta como aspetos fundamentais para melhorar a avaliação externa o fator tempo, afirmando que houve tempo insuficiente para o trabalho de campo que pode ter como efeito “*o recurso a um discurso defensivo por parte dos avaliadores, que dispõem essencialmente de um conjunto de impressões que recolheram nas suas observações e nos testemunhos dos entrevistados, mas que não tiveram tempo de triangular para testar a sua consistência e formular um juízo de valor sustentado em evidências claras, seguras*”. Este aspeto indica a possibilidade de ter havido algum tipo de parcialidade no processo.

<sup>131</sup> Como se pode comprovar pela resposta da entrevista E4A na categoria de Irrelevância e subcategoria “Nada a mudar”.

<sup>132</sup> Como também refere o ator E3C, Anexo VII.

<sup>133</sup> Cf. com o ator P1A nas Notas de Campo, Anexo XXII, quando este afirma: “ Não é fácil mexermos nas coisas que correm menos bem”.

das escolas<sup>134</sup>, o mesmo, juntamente com os dispositivos diversos aprovados nos diferentes órgãos de gestão, não têm primariamente a função de melhoria efetiva, correspondendo antes a processos de isomorfismo normativo e a táticas de gerenciamento da imagem, como a tática assertiva direta – promoção organizacional.

Plano de melhoria e outros dispositivos cumprem a importante função de permitir à escola fundamentar normativamente e dar coesão política e institucional interna, perante observadores externos, às práticas já existentes, por um lado e, por outro, proteger-se das investidas e pressões externas, continuando, assim, impávida e serena face às mudanças que vai adiando fazer (isomorfismo normativo). Acrescenta-se ao já dito que, como a autoavaliação é um processo ainda em fase de “instalação” nas escolas, o Plano de Melhoria dificilmente é concretizado em ações de melhoria, monitorizado, avaliado e reajustado. Só isto explica que nenhuma das pessoas entrevistadas tenha sido capaz de referir um exemplo concreto de melhoria decorrente diretamente da avaliação externa.

Os diferentes atores entenderam as entrevistas em painel conduzidas pela IGE como um procedimento essencialmente formal / ritual. Na categoria “Parcialidade”, essa perspetiva confirma-se pelas intervenções dos diferentes atores, ao afirmarem que após as entrevistas, a opinião inicial dos inspetores permaneceu a mesma. O sublinhar de uma ritualidade até certo ponto vazia de sentido é tanto mais forte quanto se percebe que para os atores da escola C, a participação é um aspeto importante dos procedimentos de avaliação institucional, quer interna, quer externa. A participação dos atores nos painéis de entrevista realizados pela inspeção, sobretudo na escola C, significou duas coisas: a) a oportunidade de influenciar ativamente os resultados da avaliação externa; b) a perda inútil de tempo, na medida em que essa tentativa não foi bem sucedida.

Os atores, de um modo geral, associam todos os tipos de avaliação externa (a conduzida pela IGE ou pelo Programa AVES) com procedimentos sobretudo formais, sem grande impacto. E o impacto que é apontado situa-se ao nível dos documentos e dos instrumentos de gestão, mais do que das práticas efetivas. Não é por acaso que o ator da entrevista E2A, afirma que “os papéis vão sempre à frente” e que as pessoas

---

<sup>134</sup> Enquanto a escola A se refere a Plano de Melhoria como documento que decorre de um processo de avaliação da escola, seja ele externo ou interno; a escola B refere-se a Plano de Melhoria unicamente nas actas de Conselho Pedagógico para se referir aos Planos de Recuperação de alunos com NEE, etc.

fazem algumas mudanças porque sentem “a pressão dos documentos” e não têm mais como dizer que não sabiam ou não tinham conhecimento. Os atores que mais se destacam na preocupação de salientar o lado formal da ação inspetiva expresso no relatório, em documentos, evidências e instrumentos de gestão são as lideranças de topo, as equipas de autoavaliação e alguns professores entrevistados. Conclui-se que são estes os atores que mais se apercebem de qual o tipo de impacto das ações inspetivas e que mais conhecem a engrenagem sequencial formal entre as recomendações dos inspetores no relatório de avaliação externa e as alterações a produzir na escola, posteriormente. Essas alterações chegam até ao domínio das intenções expressas no Projeto Educativo e daí avançam com dificuldade para as práticas do quotidiano, bastando para isso, se dúvidas houver, pensar na passividade e indiferença com que o referido instrumento de gestão é pensado em termos das dinâmicas institucionais (poucas e desarticuladas, ou meramente formais, referências nas atas do Conselho Pedagógico a propósito da elaboração do Plano Anual de Atividades e dos parâmetros da Avaliação de Desempenho Docente, por exemplo<sup>135</sup>).

Quanto à avaliação externa vista como monitorização, destacamos três dimensões: as referências à ação inspetiva, ao seu significado e aos seus resultados internos e externos.

Quando se abordam as ações inspetivas como monitorização, destaca-se a intervenção de um só ator (E8C) que enumera três ações realizadas pela inspeção: supervisão, orientação e auditoria. É uma leitura que nos parece, em primeiro lugar, coincidente com as funções que estão atribuídas à IGE (acompanhamento, controle, auditoria e avaliação<sup>136</sup>). Estas subcategorias colocadas por um representante dos EE interligam-se com a preocupação com a credibilidade e a qualidade (E4A) da escola e

---

<sup>135</sup> Ver Quadro 36 sobre as referências ao PEE em CP ao longo de dois anos letivos.

<sup>136</sup> Salienta-se uma subtil evolução sobre o posicionamento da IGE face às atividades que deve desenvolver. Assim, segundo o Decreto-Lei nº 213/2006, de 27/10, a IGE tem as funções de **controle, auditoria, avaliação e fiscalização**. Já segundo o Despacho Regulamentar nº 8783/2011, de 01 de Julho, podemos encontrar definidas as seguintes atividades: **auditoria, controle, acompanhamento, avaliação, provedoria e ação disciplinar**. Há, portanto, uma tendência para acrescentar às ações próprias da IGE aquelas que dizem respeito ao acompanhamento, dando às mesmas um carácter mais amigável e formativo. Essa mudança de perspetiva encontra-se presente no tipo de abordagem feita às escolas e pode ser testemunhado pelas respostas às entrevistas, onde diferentes atores confessam que nem se aperceberam da presença dos inspetores na escola (E9B, por exemplo, na categoria “Imposição”; ou E9A, que refere que “eles até ensinam”, na mesma categoria).



do ensino nela praticado. O ator E8C considera a inspeção necessária para garantir que na “escola onde estão os nossos filhos (...) tudo corra bem<sup>137</sup>”. Portanto, um dos impactos é a garantia institucional, dada por um olhar externo de que tudo corre dentro do esperado no interior das escolas, ou seja, a ação inspetiva tem um impacto normalizador, centrando-se na conformidade com as diretrizes definidas pelas políticas educativas nacionais e as expectativas sociais.

O significado dessas ações liga-se ao facto de se associar simbolicamente a garantia da qualidade ao olhar externo, visto como olhar independente e imparcial, que assegura em simultâneo a inserção da escola na comunidade (E1A) e a correção de procedimentos (E2C). No entanto, essa imparcialidade é posta em causa em face dos resultados produzidos pelas ações de avaliação externa, quer as conduzidas pela IGE, quer as conduzidas pelo programa AVES.

Os resultados das ações inspetivas são em primeiro lugar os relatórios tornados públicos. Tais instrumentos possuem um carácter eminentemente político e burocrático e, por isso mesmo, admitem um contraditório, que duas das escolas (escola A e escola C) também produziram, discordando (com menor e maior intensidade, respetivamente) das classificações atribuídas. Na sequência da publicação de um relatório impõe-se uma reflexão institucional sobre o mesmo e é a partir dela que se elaboram, quer o contraditório, quer as correções aos pontos fracos nos instrumentos de gestão, particularmente o Projeto Educativo de Escola (E2A), que fundamenta o funcionamento de toda a organização (tática assertiva direta – promoção organizacional).

Sendo o relatório de avaliação externa um instrumento de carácter político e burocrático, as suas influências só poderiam recair num instrumento interno com as mesmas características (PEE). Esta engrenagem simultaneamente burocrática e política põe em dúvida a autenticidade da reflexão, que é, pela sua natureza, uma tarefa absolutamente pessoal, subjetiva (Mora, 2009) e livre, e que, para ser honesta, tem de resistir tanto aos interesses pessoais como às pressões sociais. Este aspeto aqui aflorado implica imediatamente a dimensão ética que uma reflexão no âmbito profissional exige. Sendo, assim, o próprio carácter institucionalizado da “reflexão” acaba, até certo ponto por violar a natureza da mesma, dificultando ou atrasando o reconhecimento da necessidade de mudança e evidenciando, mais uma vez, a preponderância da construção

---

<sup>137</sup> Cf. Me8c5

social do sentido das práticas institucionais sobre a construção pessoal desse sentido, ou então, o ajustamento das visões pessoais às visões de grupo numa espécie de mimesis corporativa.

Outro dos impactos importantes da avaliação externa é proporcionar o estabelecimento de comparações, relações entre os estabelecimentos de ensino, com destaque para aqueles que pertencem ao mesmo contexto geográfico, associado sempre ao contexto socioeconómico.

Na escola A essa era uma prática já instalada pelo facto de existir o contrato com o Programa AVES, cujos resultados eram integrados na autoavaliação, havendo ao longo do ano reuniões periódicas de discussão desses resultados nos diferentes departamentos (E2A), onde se comparavam os resultados da escola A com os de outras escolas similares em termos de contexto socioeconómico (isomorfismo mimético). Reconhecendo que a comparação tem de ser sempre relativizada, as lideranças de topo parecem estar interessadas sobretudo em assegurar o princípio da avaliação, do controle, da medida, presente também nas subcategorias de hierarquia e média apontadas pelas entrevistas da escola C (particularmente pelo ator E1C).

A comparação pode servir três grandes finalidades: a construção de identidade da escola, a sua melhoria futura (como referem os atores da escola B (E1B e E7B)) e o posicionamento da escola numa escala hierárquica de resultados, constituída a partir da comparação das médias obtidas pelos alunos da escola nos exames nacionais com aquelas que se obtêm nas outras escolas a nível nacional (isomorfismo mimético). A posição da escola no *ranking*, para o Diretor da escola C, é um indicador importante e fiável, desde que a interpretação dos resultados respeite os contextos relativos das escolas que se comparam entre si. Mas para a sociedade civil isso é um dado que não conta, já que não são conhecidos os contextos das diferentes escolas.

Para os atores da escola A, a comparação traz preocupações porque se põe em causa a imagem que os professores possuem das suas práticas e dos seus resultados. Os professores consideram que a escola está avançada em relação à uniformização de dispositivos e à qualidade dos mesmos para a avaliação dos alunos (tática assertiva direta de insinuação), mas surpreendem-se perante os resultados dos exames nacionais, que mostram um desfasamento entre resultados internos e externos da avaliação dos mesmos alunos. Por outro lado, parece haver a perceção de que o contexto explica, em parte essa diferença de resultados, entrando nesta discussão como elemento chave para

desresponsabilizar ou tornar mais leve a pressão exercida sobre a escola e sobre os professores vinda dos exames nacionais e dos *rankings*. Tal discussão não pode deixar de fora as questões relativas à avaliação dos alunos nas escolas e a relação de incongruência entre as normas que o Ministério da Educação impõe às escolas quanto aos índices de repetência em cada ano escolar, pressionando as escolas para diminuir os mesmos com modalidades de autoavaliação que, depois, não têm qualquer continuidade na avaliação externa (estratégia de evitamento – amortecimento). Daí que a comparação que possa estabelecer-se é sempre vista com relatividade e até alguma desconfiança, como se observa nas respostas inseridas nas categorias “Credibilidade” e “Parcialidade”, nomeadamente pelo ator E6A.

A escola B destaca-se por uma perspetiva positiva em relação aos resultados expressos no relatório de avaliação externa (estratégia de concordância - conformidade), enquanto a escola A relativiza esses resultados (tática defensiva indireta – estimulação) e a escola C considera claramente negativos os resultados da avaliação externa (estratégia de oposição – ataque e tática defensiva indireta – depreciação).

A escola B, afirma que esperava resultados piores (E1B, E3B). Portanto, como a visão interna dos atores era a de uma escola insuficientemente organizada e com muitas falhas, a obtenção da classificação de Suficiente em todos os domínios avaliados pela IGE superou as expectativas subjetivas dos atores. Esta ideia é corroborada pela subcategoria ânimo, na categoria Monitorização e pela subcategoria alívio, na categoria Credibilidade. As razões apontadas para a satisfação da escola são o facto de os inspetores conhecerem já previamente a realidade da escola (realismo) e de ter havido da parte da escola a frontalidade e a sinceridade de reconhecer os pontos fracos e o estado geral em que se encontrava a organização da mesma quando ocorreu a atividade inspetiva (tática assertiva direta – súplica e tática defensiva direta – explicações).

No entanto, o conhecimento prévio por parte dos inspetores torna-se um aspeto negativo da avaliação realizada. Entre a escola A e a escola C encontramos uma semelhança importante de pontos de vista acerca do facto de que existindo da parte dos inspetores uma opinião já formada da escola, antes da sua presença no local e das entrevistas que foram desenvolvidas, a atividade serviu mais para corroborar a “ideia feita”, a teoria prévia, a decisão política, do que para integrar os novos dados recolhidos e reformular essa mesma ideia inicial. Esta é uma conceção que é apontada uma vez na escola A (E4A) e cinco vezes na escola C (os atores E2C e E6C referem-na duas vezes e

o ator E3C, uma vez). Associadas a esta percepção que enfraquece a credibilidade dos resultados da inspeção estão as outras subcategorias apresentadas pela escola C: uma predisposição intransigente dos inspetores para uma determinada decisão e a visão redutora da escola, que se sente avaliada de forma parcial, pois a única coisa onde havia insistência da parte dos inspetores era nos resultados escolares, como se refere na categoria de Penalização, desvalorizando-se outros aspectos importantes do funcionamento da mesma (tática defensiva indireta-depreciação). Ao destacarem este aspecto os atores mostram uma visão crítica face a uma leitura redutora da realidade complexa da escola baseada apenas no critério da eficácia.

A escola A, pela contratação do Programa AVES aponta a sua integração no mesmo como uma decisão interna e uma forma de ultrapassar uma possível subjetividade e parcialidade da avaliação<sup>138</sup>, quer por parte dos avaliadores internos quer por parte dos avaliadores externos. Assim, fazer parte do Programa AVES cumpre algumas funções importantes na estratégia política e institucional da escola A:

- garantir um certo controle externo<sup>139</sup>;
- garantir que esse controle tem continuidade ao longo do ano<sup>140</sup>;
- obrigar a escola a ver-se ao espelho a partir do olhar que lhe é proposto por uma entidade independente<sup>141</sup>;
- antecipar-se às pressões da atividade inspetiva, fazendo depender as ações de melhoria não dos *timings* políticos ou técnicos da inspeção, mas da visão interna (E5A)<sup>142</sup> da própria organização (tática assertiva direta – insinuação).

Todas estas funções se articulam com o esforço permanente da organização escolar com a sua imagem pública, como se verifica na categoria de Credibilidade. É que antecipar decisões é também legitimar e efetivar a autonomia possível das escolas face aos poderes e pressões públicos.

Uma das formas típicas de reação e de resistência às pressões externas é a desvalorização das mesmas (Irrelevância). Nas entrevistas encontramos um elenco

---

<sup>138</sup> Cf. Subcategoria “Objetividade” na Categoria “Credibilidade”.

<sup>139</sup> Cf. Subcategoria “Olhar Externo” da Categoria “Monitorização”.

<sup>140</sup> Cf. Subcategoria “Pressão” da Categoria “Imposição”.

<sup>141</sup> Cf. Subcategoria de “Isenção” da Categoria “Credibilidade”.

<sup>142</sup> Ideia assumida pelo professor mais antigo da escola.

significativo de atitudes que revelam essa indiferença, real e/ou aparente, em face da presença dos inspetores nas escolas. E quando não é possível a indiferença, uma certa relatividade. Assim, começando pelas subcategorias que são comuns às três escolas, encontramos em primeiro lugar, uma atitude de aparente despreocupação (estratégia de oposição-desafio) face quer à presença dos inspetores quer aos resultados do relatório de avaliação externa. Na escola A, o que o relatório aponta não é considerado preocupante; na escola B, o que o relatório afirma já era esperado (estratégia de compromisso – balanceamento); na escola C, a presença dos inspetores coloca questões que não afetam o interlocutor (E2C) (estratégia de oposição – desafio).

A atitude de relativização tem diferentes alvos nas diferentes escolas. Na escola A é relativizada a classificação da escola que até é considerada dentro do esperado, sabendo-se que o maior problema são os resultados, mas isso não é visto senão como um dos muitos aspetos a considerar, e mesmo as críticas mais duras foram interpretadas como dirigidas a alvos particulares na escola e não à organização como um todo (E3A). Também existe uma certa indiferença no modo como os pais/EE de educação tomam conhecimento do evento “avaliação externa”, que em vez de ser oficialmente comunicado, chega aos ouvidos dos pais/EE através de comentários no meio social local (estratégia de oposição – desconhecimento). Esta falta de comunicação<sup>143</sup>, que irá ser apontada como um constrangimento na autoavaliação da escola, deixa-nos duas questões para as quais não temos uma resposta clara. Dever-se-á ao receio e à incerteza face aos resultados obtidos, concretizando a velha estratégia de evitamento (amortecimento), estratégia político-institucional de “quanto menos se souber melhor”? Neste caso, a falta de comunicação entre a escola e os pais/EE seria uma ação intencional da organização fazendo parte do jogo de revelação/ocultação nas relações desta com o meio envolvente, com o objetivo de proteger a sua imagem pública. Ou Dever-se-á simplesmente ao esquecimento de que os pais/EE seriam parte interessada (embora não pareçam) nos resultados da inspeção? Neste caso, o afastamento e o alheamento de que os pais/EE são acusados tem nesta atitude da escola um fator que ainda o reforça mais<sup>144</sup>.

---

<sup>143</sup> Cf. Categoria “Resistências”, subcategoria “comunicação”, da Questão 4.

<sup>144</sup> Obviamente se levanta a questão de saber até que ponto a escola está interessada autenticamente na participação dos pais/EE.

Na escola B, a baixa expectativa que os diferentes atores têm em relação ao estado da escola durante o período inspetivo leva a que os resultados da avaliação externa sejam olhados com relativa satisfação, como quando se escapa por pouco ao fio de uma navalha (estratégia de evitamento – escape). Por outro lado, a sugestão para melhorar a articulação interdisciplinar é vista com relatividade, na medida em que o interlocutor considera que esta se garante mais por uma relação de proximidade entre os professores do que por um conjunto de papéis (E4B).

Finalmente, na escola C destaca-se o facto de que na última inspeção de que o Diretor possuía relatório<sup>145</sup> os aspetos a corrigir eram mais de carácter processual, formal, e da existência de evidências. A atitude de relativização estende-se ainda aos *rankings*, como se vê na categoria Credibilidade, na subcategoria imagem (E1C). Deste modo se compreende que, na escola C, o Diretor faça questão de referir que possui uma imagem despretenhosa da escola, não pretendendo comparar-se com escolas cujo contexto socioeconómico é inteiramente diferente daquele que envolve a escola C (tática defensiva direta – explicações).

A relatividade exprime-se ainda nas perceções dos atores da escola C que consideram não existir nada de novo nos resultados do relatório de avaliação externa (E2C, E8C, E9C), dando a entender que a escola não precisa que os inspetores lhe digam aquilo que ela já sabe (tática defensiva indireta – estimulação). Por outro lado, na escola A, a conclusão parece ser mais radical, já que o interlocutor não vê nada para mudar (E4A), sobretudo porque considera que a questão da discrepância de resultados entre a autoavaliação e externa tem uma solução que não depende em nada da escola nem dos professores, pois “os professores já fazem tudo para que haja sucesso da parte dos alunos” (E4A), atirando a solução do problema para o contexto sócio-político (estratégia de oposição-ataque).

A relatividade, na escola C, está ainda intimamente associada à inconsequência. Uma inconsequência de parte a parte. Inconsequência da escola, onde se reconhece que depois da publicação do relatório da avaliação externa nada aconteceu (E3C, E4C, E6C, E9C), quer porque houve a alteração do estatuto de autonomia da mesma, com a sua introdução no grande-agrupamento constituído no final do ano letivo 2009/2010, quer

---

<sup>145</sup> Realizada antes da actual, que decorreu em 2010.

por precipitação dos inspetores que ficaram muito pouco tempo<sup>146</sup> na escola (E6C), quer por inércia (Hannan e Feeman, 1984) ou resistência dos atores institucionais (E3C). Inconsequência da inspeção que se precipitou ao fazer uma leitura apressada dos documentos publicando um relatório com incorreções<sup>147</sup> que levaram a uma classificação da escola, ela própria, considerada incorreta (tática defensiva indireta – depreciação)

A inércia institucional está patente nas atitudes de descanso, esquecimento, desconhecimento, desinteresse e “ideia geral”. Estas subcategorias indicam o fraco índice de pró-atividade dos atores institucionais, sejam eles lideranças de topo, professores, pessoal não docente ou pais/EE. O ficar descansado (E1B) ou aliviado perante os resultados da avaliação externa revela a preocupação prioritária com a proteção da imagem pública da escola, mas não deixa também de revelar algum amortecimento (estratégia de evitamento) das alterações profundas que se impõem fazer para poder construir uma imagem pública da escola, sustentada e sustentável. Por outro lado, o esquecimento dos resultados do relatório de avaliação externa dá a entender que a sua leitura não foi suficientemente reflexiva, crítica e entranhada a ponto de produzir mudanças de atitude nos diferentes atores. O mesmo se passa quando os atores nos dizem que ficaram com uma “ideia geral”, mas não conseguem depois referir nada de específico que tenham memorizado ou ao qual tenham atribuído significado. E isso ocorre tanto na escola A, avaliada há mais tempo, como na escola C que tinha sido avaliada no ano em que decorreram as entrevistas. O desconhecimento indica-nos, por um lado, uma ainda fraca divulgação dos documentos que interessam a todos, pondo em discussão os procedimentos transparentes quanto à informação dos interessados por parte das lideranças e da gestão da escola. Por outro lado, indica o desinteresse dos primeiros interessados, quer seja real ou aparente, com os assuntos que dizem diretamente respeito aos próprios. Esta é uma estratégia que pode indicar, por um lado, o desejo consciente de se pôr à margem da responsabilidade na resolução de problemas que a todos dizem respeito, e por outro, uma consciência deficiente dos seus direitos e

---

<sup>146</sup> Cf. Subcategoria “Tempo” da Categoria “Credibilidade”

<sup>147</sup> Cf. Subcategoria “Incorreção” na Categoria “Credibilidade”. Confirma-se pela comparação entre os dados do relatório de avaliação externa e o contraditório.

deveres, indicando um *deficit* de cidadania no comportamento das pessoas envolvidas (estratégia de oposição – desconhecimento).

Compreende-se, então porquê muito do que se passa nas relações entre a escola e o meio parecem ser obra do acaso e da improvisação (Hatch, 2002): os resultados dos alunos nos exames nacionais (E6A), o conhecimento da atividade inspetiva (E8A) ou do relatório de avaliação externa (E9A) e porque é que a presença dos inspetores na escola é praticamente insignificante, com exceção da escola A, onde o ator E9A afirma que eles, quando vêm à escola “até ensinam”, procurando atribuir às ações inspetivas um papel positivo e abrindo uma janela para a confirmação de um processo de instalação da atitude de “comunidade aprendente” (Fullan e Hargreaves, 2000; Fullan, 2002 e 2003; Senge, 2004), ainda que muito incipiente, na escola A, presente também na entrevista E1A.

A preocupação com a uniformização de procedimentos e de resultados é um dos impactos da avaliação externa nas escolas investigadas, especialmente na escola B, onde a liderança de topo e a equipa de autoavaliação têm como estratégia a articulação entre os diferentes documentos orientadores e as práticas existentes nos diversos serviços, dado que a desarticulação era um dos pontos muito fracos reconhecidos por todos (estratégia de concordância – conformidade). Por outro lado, na escola B, a uniformização é também um procedimento que extravasa as pressões da IGE, na medida em que se inscreve no conjunto estratégico das medidas de intervenção da liderança de topo para melhorar o funcionamento da escola e conseguir criar as condições mínimas para esse funcionamento. Essas condições configuram-se quer na melhoria dos espaços físicos da escola (E3B), quer na modificação das relações entre a liderança de topo e os restantes membros da comunidade, combatendo-se principalmente a arbitrariedade, que é apontada como a tradição da gestão anterior<sup>148</sup> (estratégia de compromisso – balanceamento).

A preocupação com a uniformidade está patente tanto na escola A quanto na escola B. A escola A pretende dar aos documentos internos uma organização, um nexos, uma articulação, ultrapassando a dispersão em que se encontram. Este esforço fez-se sobretudo no contexto da preparação da avaliação externa, através de um processo de autoavaliação, onde se procurou concentrar os documentos (estratégia de evitamento –

---

<sup>148</sup> Cf. Subcategoria “Institucionalização” na Categoria Uniformização, da Questão 2.



escape). Por outro lado, os alunos desejam que a uniformidade seja uma prática interna que garanta a independência e objetividade dos processos avaliativos. Daí considerarem que seria importante a existência de mais exames e a feitura de testes corrigidos por professores diferentes daqueles que estão habitualmente com os alunos. Parece ser objetivo dos alunos salvaguardar a equidade da autoavaliação que, na sua perspectiva, nem sempre está assegurada. Este seria, portanto, um impacto importante e desejável da avaliação externa.

O papel dos exames é também integrado na problemática da uniformização, sobretudo imposta pelo sistema educativo, para os atores da escola C. O diretor da escola C considera uma autêntica “palermice” fazer um exame igual para todos, quando os alunos não estão em situação de igualdade à partida, salientando que o grande problema desta uniformização é que um exame igual para todos pressupõe um contexto igual, que efetivamente não existe (estratégia de oposição – desafio).

A necessidade de articulação é entendida de diferentes maneiras na escola A e na escola C. Na escola A os professores entendem a articulação como articulação dentro da mesma disciplina entre os diferentes anos de escolaridade. Já os atores da escola C referem-se à articulação entre departamentos e entre escolas (E3C). Enquanto que na escola A o ator E5A aponta para a existência de um esforço de articulação, na escola C, o ator E3C aponta para a desejabilidade dessa articulação. Tudo isto implica um esforço concertado no sentido de encontrar mais consistência nos procedimentos internos que permitam melhor fundamentar o funcionamento institucional perante os observadores externos. Não é evidente que os atores estejam convencidos de que essa articulação poderia favorecer qualquer tipo de melhoria.

A credibilidade é um dos pontos-chave para interpretar as respostas dos diferentes atores à primeira questão de investigação. Ela relaciona-se com a imagem produzida pelos relatórios quer da IGE, quer do programa AVES (na escola A). Sendo essa imagem, uma imagem pública, construída simbolicamente a partir da leitura e do olhar externo ela é reveladora quer das expectativas, quer das interpretações feitas sobre a realidade institucional da escola. No fundo, a avaliação externa é uma forma de a sociedade dizer à escola o que ela é e o que ela deve ser. Este é talvez o maior e mais importante impacto da avaliação externa sobre a escola. E, por isso mesmo, explica os esforços múltiplos das escolas na legitimação das suas práticas seja através da monitorização, seja através da uniformização, seja através da formalização. Defendendo

a sua imagem, a escola A pretende conseguir uma melhor inserção (E1A) na comunidade. Para que isso aconteça é necessário não só garantir que essa imagem se apoia nos dados independentes da avaliação de uma entidade externa (programa AVES), como também afirmar a isenção desse procedimento face a interesses particulares dentro da própria instituição e, portanto, asseverar a objetividade (E2A) dessa avaliação. E esta é uma preocupação que caracteriza especificamente as lideranças de topo da escola. Já se olharmos para a garantia da objetividade do ponto de vista dos alunos estes só a reconhecem nos exames nacionais (E7A) (tática assertiva direta – insinuação).

No entanto, na escola A, a credibilidade da avaliação externa, nomeadamente do Programa AVES, é discutida, não havendo acordo entre professores e alunos, de um lado, e lideranças de topo, de outro. Essa discussão põe em causa a fidedignidade dos resultados e defende a sua falibilidade. A dúvida emerge de dois aspetos fundamentais: o desfasamento (E5A) entre os testes de conhecimentos aplicados pelo programa e os currículos das disciplinas em causa, nomeadamente da disciplina de Português; o outro aspeto relaciona-se com o facto de os alunos não reconhecerem vantagens em termos da sua classificação / avaliação escolar decorrentes dos resultados do programa AVES (E5A, E7A). Por outro lado, como ninguém tem conhecimento dos assuntos tratados nesses testes não há hipótese de preparar os alunos. Assim, esta avaliação não é considerada uma avaliação consequente. No entanto, se os assuntos tratados fossem conhecidos previamente, cair-se-ia no mesmo dilema que ocorre face aos exames nacionais em que se sobrepõe a preparação e o treino para o sucesso no exame a uma lecionação crítica dos programas e currículos. Um outro aspeto que pesa na desmotivação de alunos e professores é o facto de serem muitos testes e de estes serem muito longos, sendo feitos sempre à pressa, num período de 45 minutos e ficando normalmente incompletos. Isto é, o fator tempo e o fator extensão pesam em desfavor dos referidos testes.

Quanto ao resultado da avaliação externa conduzida pela IGE, os atores da escola A revelam, em geral, uma relativa satisfação com os resultados obtidos pela escola, tendo em conta as circunstâncias da mesma. Deste modo, pode considerar-se melhor aceite a avaliação conduzida pela IGE do que a do programa AVES. Mas esta atitude põe outra questão: será que é unicamente a metodologia do programa AVES que tem de ser reajustada? Não existirá aqui uma resistência institucional ao desafio que uma avaliação contínua e sistemática coloca às pessoas nas suas práticas quotidianas,

revelando as limitações das rotinas e dos hábitos e obrigando refletir, mesmo que isso não se faça?

A satisfação da escola B com os resultados da avaliação externa é generalizada, pelo que é considerada como garantida a boa imagem da escola, não como imagem perfeita, mas como escola onde há trabalho feito e onde é patente a vontade de mudar (estratégia de compromisso – balanceamento). No entanto, essa vontade de mudar parece ter obstáculos importantes a ultrapassar em termos organizativos. Veja-se o número de atas do Conselho Pedagógico a que foi possível ter acesso (quinze) comparativamente às outras escolas (vinte e duas na escola A e vinte e três na escola C). E este incidente põe também em causa a retórica institucional da transparência, pois a transparência depende em parte de um bom funcionamento burocrático, de os documentos estarem acessíveis e bem organizados. O alívio sentido em termos da imagem da escola refere-se ao facto de que o relatório de avaliação externa cumpriu uma função política importante: a de levantar o moral dos atores institucionais e de fazer transparecer para o ambiente externo uma imagem da escola mais favorável do que aquela que existia. A questão que se põe é a de saber, em termos concretos do funcionamento interno da escola, se esse impulso levou a melhorias efetivas e, se sim, quais. Tal não foi possível detetar nas entrevistas. Sintetizando, os resultados obtidos por escola, teremos o seguinte quadro com as estratégias institucionais face à avaliação externa (Quadro 44):

Quadro 44 - *Estratégias Institucionais face à Avaliação Externa*

<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Imposição Penalização</b>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>
<b>Formalização</b> <b>Monitorização</b> <b>Uniformização</b>	- <i>Isomorfismo normativo</i> - <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> - <i>Estratégia de evitamento (escape)</i> - <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i>	- <i>Isomorfismo normativo</i> - <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> - <i>Tática assertiva direta (súplica)</i> - <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i> - <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i>	- <i>Isomorfismo normativo</i> - <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> - <i>Estratégia de oposição-desafio</i>
<b>Comparação</b> <b>Parcialidade</b>	- <i>Isomorfismo mimético</i> - <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i> - <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i> - <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i>	- <i>Isomorfismo mimético</i>	- <i>Isomorfismo mimético</i> - <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i>
<b>Irrelevância</b>	- <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> - <i>Estratégia de oposição-(desafio)</i> <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i> <i>Estratégia de oposição (ataque)</i>	- <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> - <i>Estratégia de compromisso(balanceamento)</i> - <i>Estratégia de evitamento (escape)</i> - <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i>	- <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> - <i>Estratégia de oposição(desafio)</i> - <i>Tática defensiva indireta ( estimulação)</i> - <i>Tática defensiva indireta ( depreciação)</i>
<b>Credibilidade</b>	<i>Tática assertiva direta (insinuação)</i>	- <i>Tática defensiva direta (explicações)</i> - <i>Estratégia de compromisso(balanceamento)</i>	- <i>Tática defensiva direta ( explicações)</i>
<b>Considerações sobre os resultados globais da avaliação externa</b>	- <i>Tática defensiva indireta (estimulação)</i>	- <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i>	- <i>Estratégia de oposição (ataque)</i> - <i>Tática defensiva indireta ( depreciação)</i>

(Fontes: Oliver, 1991; Mohamed et al., 1999; Powel e DiMaggio, 1999)

No Quadro 44, as escolas apresentam semelhanças e diferenças relevantes no que toca à forma como reagem aos procedimentos de avaliação externa. Do ponto de vista das semelhanças encontramos os comportamentos isomórficos que visam, ao menos aparentemente, dar uma imagem das escolas como capazes de se adequar (escola B) e até de antecipar (escola A e escola C) as exigências da avaliação externa. Do ponto de vista das diferenças, a realidade mostra-se mais complexa.

A escola B apresenta, globalmente, estratégias com baixo nível de resistência (concordância ou compromisso) (Oliver, 1991) e as suas táticas assertivas ou defensivas são sempre diretas (Mohamed et al., 1999), procurando obter simultaneamente apoio externo e interno. Estes indicadores mostram a maior fragilidade institucional da escola B.

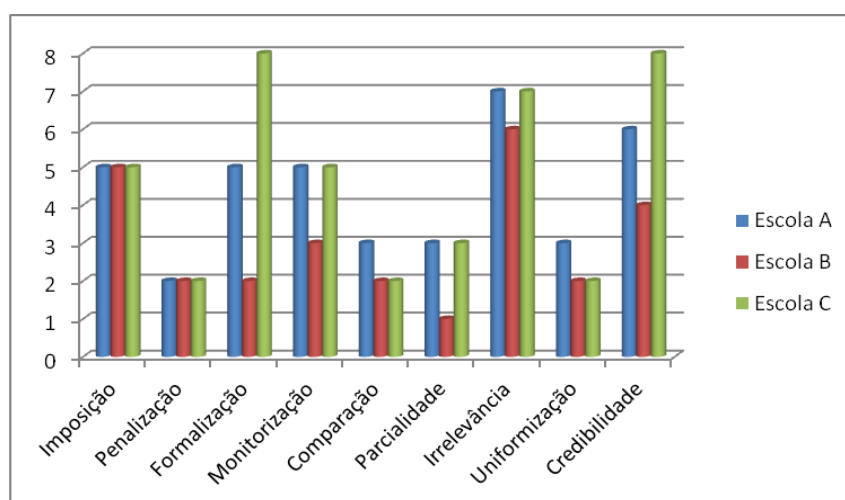
A escola A apresenta, globalmente, estratégias de nível médio de resistência (evitamento) (Oliver, 1991), mas as suas táticas assertivas diretas e defensivas indiretas (Mohamed et al., 1999) revelam duas preocupações suplementares: a promoção da imagem organizacional e a redução do efeito negativo dos resultados da avaliação externa sobre a imagem da escola.

A escola C apresenta, globalmente, um alto nível de resistência, com estratégias quase sempre de oposição (Oliver, 1991). Na linha deste posicionamento, também as suas táticas são defensivas diretas ou indiretas (Mohamed et al., 1999), orientadas para a desvalorização do impacto negativo da avaliação externa sobre a imagem da escola.

A categoria onde todas as escolas apresentam estratégias de oposição, revelando, assim, um alto nível de resistência no que toca aos impactos da avaliação externa, é a de Irrelevância. Na escola A, as estratégias utilizadas são de desconhecimento, desafio e ataque, e ainda de amortecimento; na escola C, são de desconhecimento e desafio; na escola B, ocorrem estratégias de diferentes níveis de resistência (compromisso, evitamento e oposição). A escola C destaca-se, ainda, por apresentar táticas defensivas indiretas, mostrando o seu maior grau de oposição aos resultados dos procedimentos de avaliação externa.

Deste modo, tendo em conta os resultados da categoria Irrelevância, que recolhe as respostas da maior parte dos atores, os impactos da avaliação externa das escolas reduzem-se a impactos formais, sem grande eficácia no quotidiano das escolas e dos alunos:

- garantir o estabelecimento de comparações e relações, que serão sempre relativizadas;
- criar instrumentos de gestão de acordo com os resultados do relatório de avaliação externa (na escola B) ou remodelar os instrumentos já existentes (escola A);
- promover a constituição de equipas de autoavaliação (em todas as escolas) e a implementação de procedimentos de autoavaliação;
- vigiar, controlar e avaliar os comportamentos organizacionais.



**Gráfico 15 – Peso relativo das Categorias por Escolas**

O Gráfico 15 apresenta o peso relativo das categorias por escola e mostra semelhanças e diferenças de destacar:

- As categorias de Imposição e Penalização têm igual importância nas três escolas, reforçando a ideia de que a percepção comum das escolas acerca da avaliação externa é ainda algo que não é desejado pelos atores.

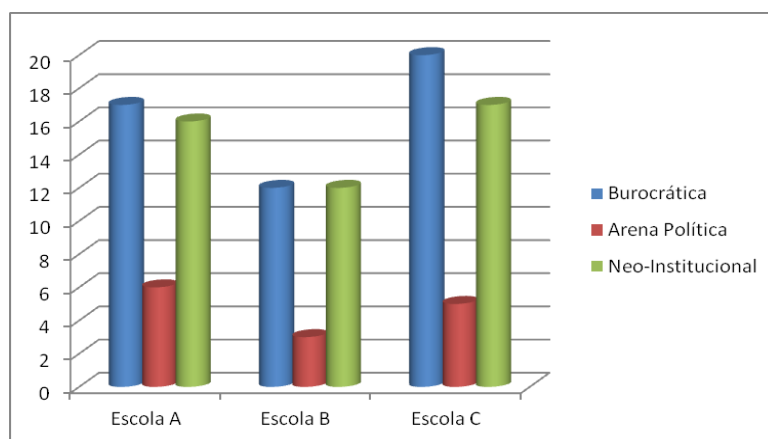
- A categoria de Irrelevância obtém um número elevado e similar de respostas em todas as escolas, sendo a categoria com maior quantidade de respostas tanto na escola A quanto na escola B, confirmando a existência de estratégias de oposição à avaliação externa.

- A escola C é a que mais respostas fornece nas categorias de Formalização e Credibilidade, associando as preocupações legais às institucionais.

- A escola A apresenta o mesmo número de respostas nas categorias burocráticas de Imposição, Formalização e Monitorização, manifestando uma percepção centrada nos aspetos legais e formais da avaliação externa.

- A escola A é a que apresenta maior número de respostas nas categorias da arena política (Comparação e Parcialidade), sendo a escola em que mais impacto tem a perspectiva política na interpretação dos procedimentos de avaliação externa da escola.

Finalmente, elaborou-se o Gráfico 16 para averiguar da capacidade explicativa das teorias nas respostas à questão 1.



**Gráfico 16 – Peso das Teorias Explicativas nas escolas – Questão 1**

O Gráfico 16 apresenta as respostas dadas pelos atores por teorias e revela um aspecto comum: as teorias burocrática e neo-institucional parecem situar e explicar melhor as percepções dos atores do que a teoria política. No entanto, destacam-se algumas diferenças entre as escolas. Nas escolas A e C a teoria burocrática tem mais peso que a teoria neo-institucional e na escola B existe um equilíbrio entre o peso da teoria burocrática e da teoria neo-institucional. Finalmente, a escola que se destaca por ter um maior peso da teoria política é a escola A. Assim, talvez possa associar-se o peso da teoria burocrática à mobilização das escolas no sentido da conformidade com os normativos e imposições externas e o peso da teoria neo-institucional revelando outras respostas estratégicas das escolas face a essas pressões: isomorfismo coercitivo, normativo e mimético (Powell e DiMaggio, 1999), estratégias de resistência (Oliver, 1991) e táticas de gerenciamento de impressões em todas as escolas (Mohamed et al., 1999). A teoria política, por sua vez, dá relevo a uma dimensão da avaliação externa que é o seu enquadramento nas decisões que dizem respeito às políticas públicas de educação, levantando a questão da imparcialidade dos resultados dessa mesma avaliação e da comparabilidade (im)possível das escolas a partir dos exames nacionais e da construção de *rankings*.

### 2.3. Impactos da Autoavaliação (Questão 2)

As respostas à segunda questão de investigação conduziram à organização destas em categorias, inseridas no mesmo conjunto de teorias explicativas que as respostas da questão 1 e que se encontram explicitadas no Quadro 45.

Quadro 45 – *Explicitação das Categorias explicativas das respostas à Questão 2*

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais, controle do comportamento organizacional e organização procedimental do seu funcionamento.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria inserem-se todas as respostas que se relacionam com tipos, modos de atividades de autoavaliação, práticas de acompanhamento e controle efetuadas pelo órgão de gestão. Cabem aqui, também, todas as respostas que se referem a apreciações acerca dos resultados concretos das ações avaliativas. Esta categoria refere-se, nomeadamente, aos factos nos quais se detetam ações de melhoria.	
<b>Participação</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que evidenciam quem são os intervenientes nos procedimentos de autoavaliação e grau de envolvimento dos diferentes atores institucionais.	<b>Arena Política</b>
<b>Resistências</b>	Esta categoria contém todas as respostas que evidenciam quer a dificuldade de implementação dos procedimentos de autoavaliação, quer as resistências ao processo por parte dos diferentes atores institucionais, nomeadamente, os professores.	
<b>Necessidade</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender que a autoavaliação foi reconhecida como uma necessidade quer por imposição/sugestão da IGE, quer pela própria gestão da escola.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Irrelevância</b>	Esta categoria inclui todas as respostas em que os atores desvalorizam ou não reconhecem impacto às atividades de autoavaliação.	
<b>Uniformização</b>	Nesta categoria incluíram-se todas as respostas relativas a ações de institucionalização de procedimentos. Também se inscrevem aqui todas as respostas que salientam a preocupação com a consistência, coerência e a continuidade dos procedimentos de autoavaliação.	



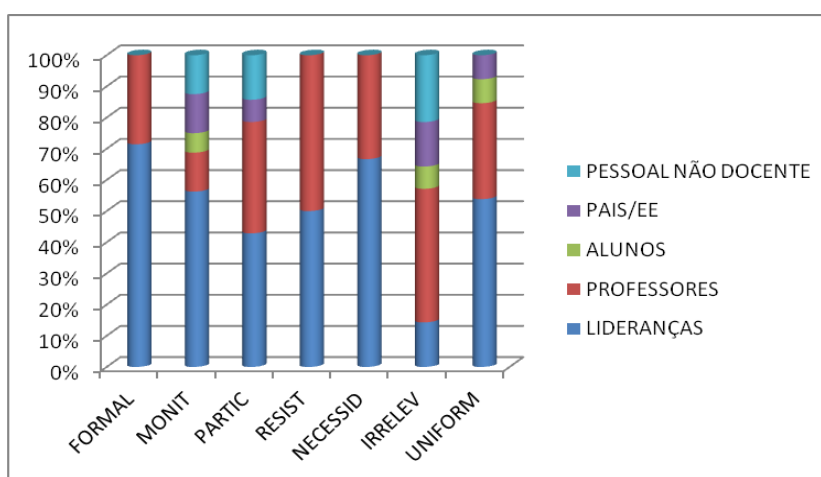
O Quadro 46 explicita todas as subcategorias ocorridas nas respostas à segunda questão de investigação, organizando-as por categorias.

Quadro 46 - *Categorias e Subcategorias da Questão 2*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		
	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Instrumentos de Gestão Estrutura Relatório Órgãos de Gestão Cumprimento Registos	Conformidade Programa Instrumentos de Gestão Órgãos de Gestão	Estrutura Órgãos de Gestão Instrumentos de Gestão Instrumentos de Avaliação Relatório
<b><i>Monitorização</i></b>	Resultados Função Medidas Documentos Melhoria Reuniões Mudança Coerência Estratégias Condições	Melhoria Mudança Resultados Organização Acompanhamento Tratam. da Informação Pontos Fracos Conhecimento	Consistência Indicadores Liderança Resultados Pontos Fracos Consequências Funcionamento Práticas Mudança Excelência Nova perceção Acompanhamento Mecanismos de aferição Melhoria Condições Conhecimento
<b><i>Participação</i></b>	Envolvimento Inquéritos Adesão Solicitação	Envolvimento Adesão Inquéritos	Envolvimento Inquéritos Comunicação Pertença Satisfação
<b><i>Resistências</i></b>	Hábito Conflito	Hábito Conflito	Ansiedade Individualismo Hábito Conflito Falta de tempo
<b><i>Necessidade</i></b>	Interna Reflexão Rotina Externa	Interna Identidade Critérios Projeto Externa	Interna Externa
<b><i>Irrelevância</i></b>	Desconhecimento Desinteresse Ceticismo	Desinteresse Desconhecimento	Desinteresse Ineficácia Inacabamento Inconsequência Esquecimento Tentativa e erro Desconhecimento Lentidão Descontinuidade
<b><i>Uniformização</i></b>	Institucionalização Articulação Uniformidade Continuidade Audição Procedimentos	Articulação Institucionalização Procedimentos Audição Perceções	Institucionalização Procedimentos Uniformidade Tradição

Uma das diferenças deste quadro de categorias relativamente ao da primeira questão de investigação é a alteração das categorias relativas à arena política, em que aparecem agora as categorias de resistência e participação, fazendo-se notar um maior envolvimento dos atores com a autoavaliação do que com a avaliação externa. Assim, as categorias Comparação e Parcialidade dizem respeito a questões de política externa, enquanto que as categorias Resistência e Participação são relativas à política interna das escolas.

A introdução da categoria de Necessidade, vem indicar uma mudança conceptual e estratégica da escola face às pressões normativas externas. A estratégia institucional deixa de ser uma oposição direta ou clara e passa a ser uma estratégia que oscila entre a concordância e o compromisso (Oliver, 1991), que é ligeiramente diferente da estratégia dos atores que persistem numa atitude silenciosa e disfarçada (ou declarada) de oposição (Oliver, 1991), tal como na questão 1.



**Gráfico 17- Percentagem global das respostas dos atores por categorias – Questão 2**

É notório pela quantidade de subcategorias encontradas para a categoria “Monitorização”, que este é o impacto mais significativo da autoavaliação, quer se trate da monitorização desejável, aquela que ainda não se faz e que não ultrapassa os limites da retórica institucional, quer se trate de práticas já instituídas. Mas é igualmente notório que a categoria “Irrelevância” é a que ocupa o segundo lugar no número de subcategorias encontradas indicando, tal como na questão 1, a indiferença com que a autoavaliação é olhada pelos atores institucionais. Os Gráficos 17, 18, 19 e 20

apresentam um número muito reduzido de intervenções dos alunos, dos pais/EE e do pessoal não docente.

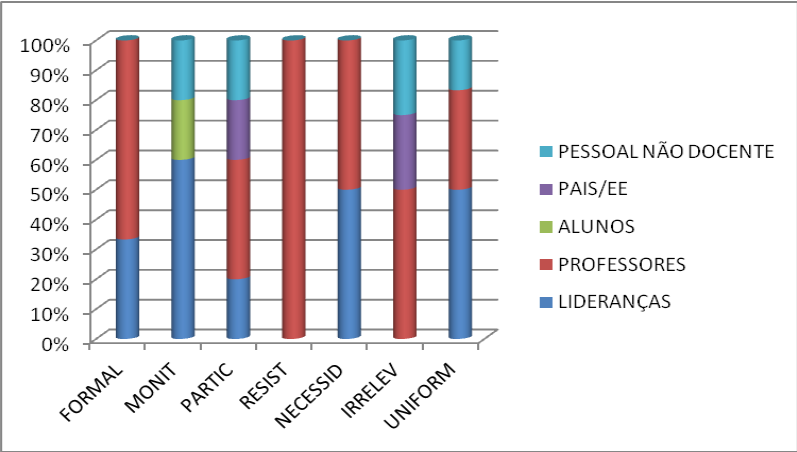


Gráfico 18 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A

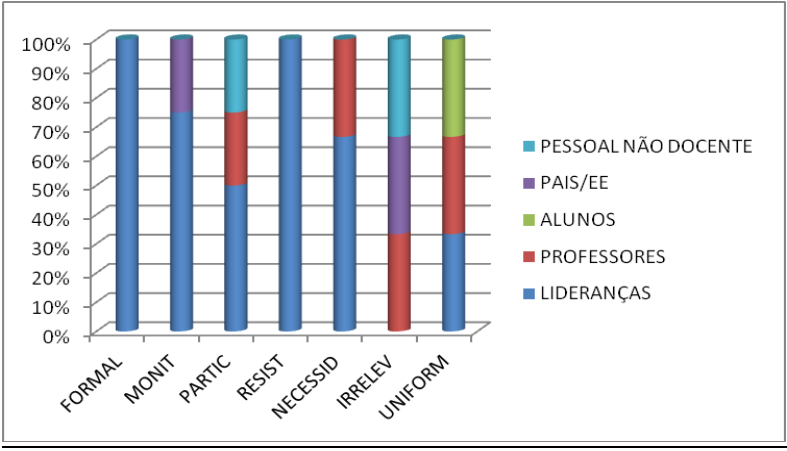
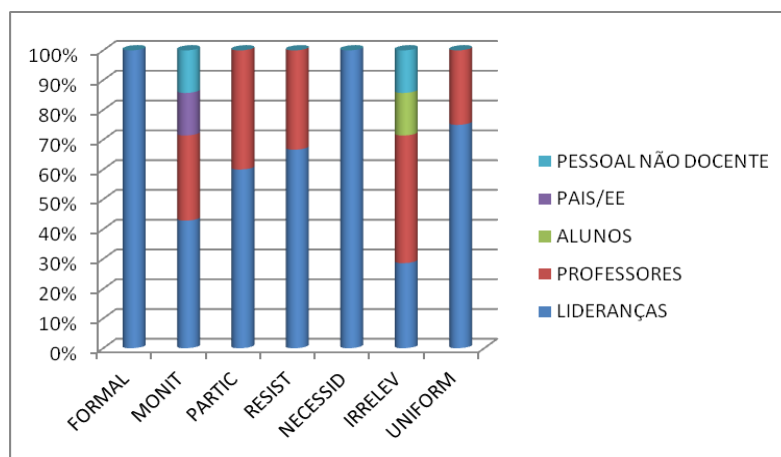


Gráfico 19 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B



**Gráfico 20- Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C**

Através dos quatro gráficos anteriores é possível observar que as lideranças respondem com frequência superior a todos os outros atores na maioria das categorias, exceto a de Irrelevância. Nas categorias de índole brutocrática, nomeadamente na Formalização, os professores obtêm uma frequência de respostas significativa, mas essa frequência é ainda mais notória nas categorias de índole política (Participação e Resistências). No entanto, é na categoria Irrelevância que se agrega a maior frequência de respostas de professores nesta Questão. Isto indica que existe um distanciamento claro entre a perspetiva e as expectativas geradas nos atores do grupo lideranças relativamente aos restantes intervenientes da comunidade educativa.

Na escola A, os alunos aparecem uma vez, na categoria Monitorização, na escola B aparecem uma vez, na categoria Uniformização e na escola C aparecem uma vez na categoria Irrelevância. Na escola A identificam melhorias e mudanças feitas na escola ao longo do tempo por iniciativa da Direção no contexto das práticas de autoavaliação. Na escola B limitam-se a indicar o tipo de questões que aparecem nos inquéritos de autoavaliação. E na escola C referem que não notaram qualquer diferença depois de terem sido feitos os inquéritos de autoavaliação.

Os pais/EE aparecem duas vezes na escola A, respetivamente nas categorias de Participação e Irrelevância, e uma vez nas escolas B e C, na categoria de Monitorização. Na escola A, na categoria Irrelevância referem que não tiveram conhecimento nem do processo nem do relatório de autoavaliação. Na escola B, nas categorias Monitorização e Irrelevância, a mãe não deu conta da existência do processo de autoavaliação da escola, enquanto a filha (sua própria EE) considera positiva a recolha de informação

através dos questionários para a autoavaliação. Na escola C, o representante dos pais/EE, bem mais informado do que os das duas escolas anteriores, aponta um aspeto das condições físicas da escola como o seu ponto mais fraco e afirma que a gestão tem uma atitude de melhoria contínua de tudo aquilo que está ao seu alcance, sendo claro que a direção da escola tem neste ator um aliado forte.

O pessoal não docente aparece três vezes na escola A, nas categorias de Monitorização, Irrelevância e Uniformização. Na escola B, aparecem duas vezes nas categorias de Participação e Irrelevância. Na escola C, aparecem duas vezes nas categorias de Monitorização e Irrelevância. Na escola A se, por um lado, apontam os benefícios teóricos de uma monitorização de procedimentos, por outro, referem que não houve grandes alterações a nível administrativo e que não tiveram conhecimento do relatório de autoavaliação. Porém, também afirmam que pelo menos uma vez por período a direção reunia com o pessoal auxiliar. Na escola B afirmam que “toda a gente respondeu aos inquéritos” ao mesmo tempo que apontam o seu desinteresse em ter conhecimento do relatório de autoavaliação. Na escola C reconhecem que após o conhecimento dos resultados do relatório, a direção reuniu com o pessoal para ouvir diretamente as pessoas, mas também revelam o seu desinteresse em conhecer os processos de autoavaliação bem como os seus resultados.

Destaca-se, portanto, a categoria Irrelevância como resposta típica dos atores institucionais aos procedimentos de autoavaliação e aos seus resultados.

As preocupações dos diretores apresentam semelhanças e diferenças. Todos eles se preocupam quer com as questões burocráticas quer com as questões institucionais. Todos respondem por um lado às categorias Formalização e Monitorização e, por outro, às categorias Necessidade e Uniformização. No entanto, o diretor da escola C destaca-se por apresentar respostas em todas as categorias, sem exceção, mostrando um maior à vontade com as contradições institucionais, nomeadamente as dele próprio. As restantes lideranças de topo seguem o mesmo caminho burocrático e institucional, com exceção para E2C (que aparece nas categorias de Formalização, Monitorização, Participação e Uniformização) indicando que a autoavaliação possui um caráter político, a par da sua vertente técnica e institucional. O ator E1B não aparece nas categorias de Resistências e Irrelevância, desvalorizando, pelo menos aparentemente, os aspetos negativos do comportamento das pessoas face ao processo de autoavaliação. O ator E2C destaca de forma principalmente descritiva que o aspeto da Participação era muito focado nas

respostas aos inquéritos, enquanto que E1B realça o facto de as pessoas acolherem os processos de autoavaliação como a expressão de um desejo próprio, que contrariava os hábitos antigos de uma avaliação arbitrária.

A Formalização é uma dinâmica intencionalmente planificada pelas escolas, que se difunde através das suas estruturas hierárquicas e se exprime nos seus diversos instrumentos de gestão, integrada no seu ritual legitimador (Meyer e Rowan, 1999). A autoavaliação das escolas não pode deixar de ser entendida no interior dessa dinâmica burocrática, como um processo técnico que, primeiramente visa a uniformização e o estabelecimento de procedimentos desejáveis para atingir três objetivos:

- Evitar a arbitrariedade<sup>149</sup>, especialmente na escola B (E1B);
- Cumprir critérios formalmente estabelecidos e aprovados (E5A);
- Credibilizar interna e externamente as práticas, funções e estruturas e, externamente, toda a instituição, através de estratégias de transparência instituídas, como é o caso das atas, que funcionam como registos (E6C) oficiais das decisões e das práticas.

Em segundo lugar, a autoavaliação inscreve-se num esforço de melhoria, ou pelo menos de acompanhamento do que se passa ou vai passando nas escolas, com as finalidades de:

- Estabelecer um ponto da situação<sup>150</sup>;
- Deixar um registo escrito do percurso realizado – o relatório;
- Rever e reajustar os instrumentos de gestão da escola (PEE na escola A; RI na escola C; Mapa Estratégico e Orçamento na escola B).

O que está em causa nesta autoavaliação é, do ponto de vista formal e num primeiro momento, o desempenho da função (das estruturas de gestão de topo, intermédias, administrativas e outras), sendo que uma das metas estratégicas definidas pelas lideranças de topo em todas as escolas é conseguir a participação e o envolvimento de todos na construção dos instrumentos de gestão (PEE, RI, Mapa Estratégico, Orçamento). Tal empenho das lideranças de topo é acompanhado pela perceção de que essa preocupação é diminuta ou sentida como pouco importante por diferentes atores, nomeadamente os alunos e o pessoal não docente. Mas formalizar a

---

<sup>149</sup> Cf. Subcategorias “Identidade” e “Critérios” da Categoria “Necessidade” da escola B

<sup>150</sup> Cf. Subcategoria “Acompanhamento” da Categoria “Monitorização”, nas escolas B e C.

participação poderá não ser suficiente para se instalar um clima de envolvimento autêntico das pessoas na vida da escola. Não será, antes, um modo de passar a responsabilidade dessa participação das lideranças de topo para os restantes membros da comunidade escolar?

O diretor da escola B afirma que a autoavaliação fez parte, desde o início, do seu programa de intervenção na escola, para marcar uma diferença com a gestão anterior na qual a escola se limitava a uma conformidade com o Plano Anual de Atividades. Esta afirmação reforça a ideia comumente aceite de que existe uma relação direta entre os procedimentos de autoavaliação existentes nas escolas e a motivação e interesse das lideranças de topo<sup>151</sup>. Tendemos a pensar que o impacto da autoavaliação será tanto maior quanto maior e mais genuíno for o interesse das lideranças no resultado dessa mesma avaliação e no seu contributo para uma efetiva melhoria das escolas.

Na escola C um dos impactos formais reconhecidos pela liderança de topo (E2C) é o esforço continuado na construção de dispositivos, matrizes, outros instrumentos de avaliação dos alunos e a mudança de metodologias e práticas. No entanto, se no primeiro ponto (instrumentos de avaliação) se podem encontrar indicações dessa formalização e uniformização nas atas do Conselho Pedagógico, em termos do segundo ponto (metodologias e mudanças de práticas) já não é tão evidente que se concretize como uma cultura de escola, se tivermos em conta as discussões havidas em CP por causa da incongruência dos planos de recuperação e da sua ineficácia<sup>152</sup>.

Portanto, em termos formais o impacto da autoavaliação ocorre principalmente ao nível dos instrumentos de gestão.

A categoria Monitorização reúne a maioria das perceções dos entrevistados relativamente ao impacto dos procedimentos de autoavaliação. Numa primeira leitura é possível encontrar três subcategorias comuns às três escolas (resultados, mudança e melhoria), as quais referem as ideias mais significativas a propósito da autoavaliação sob a perspetiva da monitorização, vendo-a como um meio para gerar mudança e melhoria (Demailly, 1999).

---

<sup>151</sup> Ideia patente na página da Fundação Manuel Leão onde é apresentado o Programa AVES - <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>

<sup>152</sup> Cf. Anexo XII, atas da escola C

A autoavaliação aparece como meio para produzir melhorias, quer nos instrumentos de gestão, quer no funcionamento geral da escola. Mas, resta saber se o termo melhoria traduz a realidade efetiva ou se é apenas a expressão de uma expectativa futura, traduzindo um esforço da política institucional para manter intacta a sua imagem face às pressões normativas externas. No caso da escola B, a melhoria aplica-se sobretudo ao funcionamento de alguns setores da escola e à expectativa de melhoria futura que o resultado da autoavaliação venha a proporcionar (E1B). O mesmo se passa em relação à mudança. Após as alterações introduzidas pela nova gestão, surge a necessidade de atestar se essas mudanças produziram ou não melhorias. Na escola A, as melhorias e mudanças apontadas pelos alunos (E7A) decorrem sobretudo da ação direta da gestão da escola sobre as condições dadas aos alunos, especialmente em termos de refeições. Quanto à mudança detetada pelo ator E3A ela é sobretudo resultado do inquérito de autoavaliação e é uma mudança do seu ponto de vista inicial sobre o funcionamento da escola e a satisfação dos alunos. Já o ator E9A não notou grandes mudanças na área administrativa. Na escola C, o termo mudança aparece com diferentes sentidos. O ator E3C vê-a como a mudança que se espera conhecer através dos resultados dos inquéritos e como a mudança que resultou do conhecimento dos resultados dos inquéritos. A ideia de melhoria aparece referida apenas uma vez, não para se apontar uma melhoria em concreto mas para referir uma atitude global de melhoria por parte da gestão da escola.

Quanto aos resultados, parece ser prática corrente nas escolas A e C a análise dos resultados das classificações dos alunos no final de cada período letivo. No entanto, tendo em conta que é evidente o desfasamento entre a autoavaliação e externa dos alunos, parece-nos que esta análise de resultados é apenas mais um ritual legitimador do *statu quo* (Meyer e Rowan, 1999), que permite assegurar que tudo fica na mesma, ainda que diante dos resultados mais desastrosos<sup>153</sup>.

Há, ainda, algumas das subcategorias comuns a pelo menos duas das escolas estudadas. Assim, subdividimos em três grandes grupos as conceções sobre a autoavaliação vista a partir do conceito de monitorização (a sua natureza, os seus fatores e condicionantes e os seus produtos).

---

<sup>153</sup> Cf. Acta Nº 10 da escola C (A10C).



Assim, quanto à sua natureza a autoavaliação é ou deveria ser um processo coerente, de acompanhamento e contínuo. Para os atores da escola C é a prevalência no tempo que permite o aperfeiçoamento dos processos e lhes dá consistência (E1C). Ele deve funcionar como se de uma “opinião externa” se tratasse, isto é, deve ser independente, ainda que amigável ( cf. a imagem do “amigo crítico” na entrevista E3C). Os entrevistados apontam diferentes âmbitos de acompanhamento: a função (E1A), a articulação entre pessoas e processos (escolas A, B e C), as medidas (escola A), o conjunto dos processos (escola B), os resultados (escolas B e C), o funcionamento da organização (escolas B e C) e a satisfação dos diferentes atores (escola C).

No que diz respeito aos seus fatores e condicionantes, encontram-se identificados fatores de natureza organizativa (reuniões, calendarização do processo, concretização do mesmo e das suas exigências em planos e ações), fatores de natureza processual (existência e construção de instrumentos de aferição; consulta e produção de documentos; elaboração, resposta e análise de inquéritos; tratamento da informação recolhida) e fatores de natureza política (participação / envolvimento de todos os implicados e vontade das lideranças de topo). Porém, é talvez necessário refletir sobre qual o tipo e a intensidade de envolvimento das pessoas que conduz a mudanças efetivas porque pelos casos estudados se vê que não é suficiente a participação no preenchimento dos inquéritos de autoavaliação. O preenchimento dos inquéritos parece não passar de mais um ritual institucional sem consequências práticas na melhoria, uma vez que é patente o desinteresse que o resto do processo colhe ao olhar dos diferentes atores institucionais. Tal indicador aponta-nos a construção dos processos de autoavaliação como uma forma de hipocrisia institucional (Sá, 2004; Brunsson, 2006).

Finalmente, quanto aos seus produtos, a autoavaliação, em primeiro lugar, produz conhecimento (através de indicadores) e ao produzir conhecimento conduz a mudanças de perceção (E3A), nomeadamente dos avaliadores, sobre a escola. O reconhecimento destas mudanças de perceção torna mais claro para os avaliadores que uma avaliação arbitrária, ocasional e sem instrumentos que permitam objetivar o conhecimento que todos possuem da escola não é nem pode ser suficiente para se melhorar com eficácia a escola, quer no domínio pedagógico, quer no domínio organizativo (E1B). Esta mudança de perspetiva deve apoiar-se em dados objetivos e espalhar-se no relatório de autoavaliação. Da clareza do relatório depende a elaboração de um plano de melhoria contendo ações de melhoria capazes de produzir melhorias

efetivas. Dois indicadores importantes dessa melhoria são o desenvolvimento do trabalho colaborativo (E3B) entre os professores e a correção dos instrumentos de gestão (E1A, E2A, E1B). Enquanto que é relativamente fácil, embora moroso<sup>154</sup>, modificar e reajustar os instrumentos de gestão, já não se pode dizer o mesmo do trabalho colaborativo, que encontra nas escolas bastantes resistências<sup>155</sup>.

A escola A parece investir na participação de forma congruente. Esta é a única escola onde aparece a subcategoria solicitação para indicar que o diretor pedia diretamente e colocava nos impressos de autoavaliação sugestões para a melhoria da escola ao pessoal não docente e onde se refere a reunião do diretor com o pessoal não docente (E10A). Na escola A aparecem, também, nas entrevistas sinais de envolvimento de toda a escola nos processos de autoavaliação através da realização de relatórios anuais em cada serviço e da promoção do voluntariado<sup>156</sup> na constituição da equipa de autoavaliação, voluntariado que parece não ocorrer nas restantes escolas.

De resto, a forma de participação mais comum nas três escolas é a resposta aos inquéritos de autoavaliação, aos quais se verifica uma adesão das pessoas em geral, nas três escolas. O que se pretende saber com mais interesse na escola C é o grau de satisfação das pessoas entrevistadas e avaliar o sentimento de pertença, que no caso concreto do ator E4C, professor efetivo da escola, parece ter claramente diminuído após a sua saída do Conselho Pedagógico. Este evento indica que as pessoas mais envolvidas e com maior sentido de identidade são também aquelas que estão diretamente implicadas nos processos de decisão dentro da escola, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de implicar mais claramente os diferentes atores na vida da escola como forma de construção ativa da identidade organizacional e institucional.

O envolvimento das pessoas promovido pelos procedimentos de autoavaliação situar-se-ia em duas dimensões: 1) seleção, nomeação ou voluntariado para integrar a equipa de autoavaliação, na tarefa de construção e análise dos resultados dos inquéritos

---

<sup>154</sup> Cf. Anexo XII, atas da escola B, onde a alteração do PEE da escola B leva um ano.

<sup>155</sup> Cf. Ecosistema Relacional da escola A, da escola C e entrevista E5B onde esta refere o trabalho penoso da equipa de autoavaliação, que exige grande coesão entre os seus membros – Categorias “Formalização” e “Operacionalização” da Questão 4.

<sup>156</sup> Cf. Categoria “Participação” na Questão 3, escola A. E comparar com a Categoria “Formalização” na Questão 4, onde o ator E5B afirma: “não vi ninguém a voluntariar-se”. Na escola C, a equipa foi nomeada, como revela a Categoria “Formalização” da Questão 3.

de autoavaliação<sup>157</sup> e 2) solicitação de preenchimento dos mesmos para a recolha de informação. Não existem nas escolas indicadores de dinâmicas de participação continuada com exceção das reuniões que o diretor da escola A fazia com o pessoal não docente. E os procedimentos de autoavaliação parecem não ter produzido grandes mudanças, embora o ator E3C afirme que, após o conhecimento do grau de insatisfação do pessoal não docente quanto à sua participação na vida da escola, a gestão mudou de comportamento, o facto é que não fica claro da leitura das entrevistas e das atas de Conselho Pedagógico quais as mudanças que foram efetivamente realizadas, além dessas reuniões<sup>158</sup>.

A categoria “Resistências” aponta as duas principais razões, ainda que não as únicas, que dificultam ou impedem a implementação de uma autoavaliação contínua e sistemática nas escolas. São elas o hábito e o conflito. Na escola A, o hábito relaciona-se com a rotina do quotidiano, no qual as pessoas caem, passado algum tempo dos procedimentos de autoavaliação ou externa e que resulta e, simultaneamente, conduz ao esquecimento da necessidade da mudança<sup>159</sup>. Tanto na escola A como na escola B, o hábito mais persistente poder-se-ia chamar de individualismo<sup>160</sup>, que obstaculiza o trabalho em equipa e, portanto, a melhoria das práticas individuais. Na escola C acontece algo semelhante – falta de cooperação (E3C).

Já quanto ao conflito, na escola A ele aparece nas respostas dos professores aos inquéritos de autoavaliação (E6A), inserida a autoavaliação num período em que também se discutia a avaliação do desempenho docente no domínio público, num ambiente de hostilidade entre o Ministério da Educação e os professores. O mesmo aconteceu na escola C, quando foi introduzida a autoavaliação (E1C, E5C). Na escola B, aparece também nas respostas aos inquéritos de autoavaliação (E3B). Esse conflito, na escola B, vem associado à falta de interesse e colaboração no preenchimento dos

---

<sup>157</sup> No entanto, esta participação, mesmo voluntária, dos membros da equipa de autoavaliação não é contínuo senão na Escola C. Nas escolas A e B a intervenção dos diferentes membros da equipa variou de acordo com as tarefas a desenvolver. Cf. E2A e E4B.

<sup>158</sup> Cf. A entrevista E9C na Categoria “Monitorização”.

<sup>159</sup> A presença de uma rotina persistente que obstaculiza a mudança é também corroborada pelo ator P1C (Anexo XXII – Notas de Campo) a propósito dos resultados da avaliação externa da escola C.

<sup>160</sup> Individualismo também identificado como marca do comportamento organizacional na entrevista E3A a propósito do ecossistema relacional. Cf. Anexo XIX.

inquéritos, alguns dos quais não traduziam a opinião real do entrevistado, dando a entender que os inquéritos de autoavaliação também podem ser um veículo encapotado para os interesses particulares e diferendos pessoais.

Além dos aspetos já referidos, outros podem ser considerados importantes e foram introduzidos pelas entrevistas da escola C: a ansiedade, por um lado, e a falta de tempo, por outro. A ansiedade relaciona-se com o receio de penalização, de perda da face perante a instituição (E1C), que explica, em parte, a atitude de desinteresse pois “quanto menos se sabe, melhor”, como diz o povo. Já a falta de tempo poderá ser um obstáculo cuja responsabilidade não está nas mãos dos próprios, pois decorre do aumento substancial de trabalho burocrático que não permite a atribuição de horários compatíveis com as exigências técnicas do processo de autoavaliação (E3C) e impede uma reflexão “mais cuidada” (E6C), reconhecendo-se, assim, que a reflexão que possa ser feita é descuidada e, por isso mesmo, ineficaz.

Existem dois tipos de Necessidade que empurraram as escolas para a introdução de procedimentos de autoavaliação: uma necessidade interna e uma necessidade externa. A primeira caracteriza-se pela tomada de medidas internas no sentido de instituir procedimentos de recolha de informação que possibilitem a melhoria contínua (E1A, E1B, E1C), antecipando as pressões externas para reduzir o seu impacto. A segunda aponta a dependência destas iniciativas face às pressões externas, nomeadamente as veiculadas pela IGE, durante os processos inspetivos (E1A, E3A, E1B, E1C). Portanto, falar de necessidade externa é o mesmo que assumir que a autoavaliação das escolas é sobretudo um processo iniciado pelas medidas normativas do Ministério da Educação que vai sugerindo e impondo a constituição formal de equipas de autoavaliação.

O Diretor da escola A refere que mesmo antes de existir uma equipa de autoavaliação formalmente constituída já existia na escola um conjunto de procedimentos destinados a detetar pontos fracos e fortes a fim de se poder “reorientar” a ação da gestão. Sendo assim, afirma que a autoavaliação emerge de uma necessidade de maior e melhor conhecimento da própria instituição. O objetivo é gerar a reflexão sobre as atividades e práticas docentes de modo a não caírem na rotina. E foram criados momentos ao longo do ano para se fazer essa reflexão. Mas a reflexão é, ela mesma, o ponto fraco da própria avaliação, na medida em que não se reflete por decreto nem porque os outros nos obrigam. Reflete-se quando alguma coisa nos inquieta e sentimos

essa necessidade. Portanto, a dificuldade está em passar, em termos internos, da necessidade institucional à necessidade pessoal.

Na escola B, essa necessidade surge para marcar a mudança da gestão atual face à gestão anterior e às suas práticas arbitrárias. O diretor refere a existência nas pessoas de um desejo de corte com o tipo de avaliação anterior e de criação de metodologias avaliativas menos superficiais e mais transparentes e democráticas. Por outro lado, trata-se da construção ou reconstrução da identidade e da imagem da escola, afetada de forma profunda pela gestão anterior<sup>161</sup>. Daí a autoavaliação estar explícita no projeto de intervenção da nova direção (E1B), ao mesmo tempo que parece estar ainda distante de outros atores internos, mesmo os diretamente envolvidos na construção do processo (E4B).

Na escola C, a necessidade interna gerou-se sempre na sequência das atividades inspetivas sucessivas que a escola sofreu e a externa foi sempre originada da pressão formal das evidências, tendo em vista a boa imagem da escola (E1C).

É, portanto, e sobretudo, de uma necessidade institucional, mais que de uma necessidade partilhada pelas pessoas, que se trata. Daí as resistências que existem e a irrelevância que o processo assume na percepção dos diferentes atores.

A categoria Irrelevância é aquela que assume maior importância para a compreensão dos impactos da autoavaliação nas escolas a seguir à categoria Monitorização. Ela apresenta a indiferença que marca a relação entre os procedimentos de autoavaliação e os atores institucionais e, deste modo, põe a nu as contradições e ambiguidades do comportamento institucional (Weick, 1976).

Obviamente, dadas as necessidades institucionais urgentes da escola B, nessa escola o processo de autoavaliação é mais relevante e menos irrelevante. Mesmo assim, encontramos atores que não lhe atribuem grande interesse (E4B e E10B) ou que desconhecem a existência desses procedimentos (E8B). O facto é tanto mais curioso quanto o ator E4B reconhece ter feito parte da equipa de autoavaliação na elaboração e contagem dos questionários de autoavaliação, mas não exprime uma ideia global ou integrada dos resultados dos mesmos.

Na escola A, as percepções dos diferentes atores oscilam entre o ceticismo (E6A), o desinteresse (E5A, E8A) e o desconhecimento (E8A, E10A). Ceticismo dos que não

---

<sup>161</sup> Cf. A14B (Anexo XII) e ainda o que afirma o ator P2B (Anexo XXII – Notas de Campo).

sabem se existirão ou não reflexos, mudanças efetivas a partir dos procedimentos de autoavaliação. Desinteresse, entre outras razões, por não conseguir observar essas mudanças. Desconhecimento do relatório de autoavaliação referindo a inexistência de informação sobre os pontos fracos e fortes que o mesmo apresenta.

Na escola C também se reconhece a existência de desinteresse (E1C, E10C), nomeadamente por parte do diretor, que considera que para as pessoas a autoavaliação “não interessa nada”, apenas vale em função da inspeção. O desconhecimento (E6C, E7C, E10C) aparece como indicador de que não são conhecidas mudanças significativas decorrentes dos processos de autoavaliação, embora a página da internet da escola possua os relatórios das avaliações decorridas anteriormente. Existe, ainda, o esquecimento (E4C), que dá quer aos procedimentos quer aos resultados da autoavaliação um valor insignificante. No entanto, é de salientar um outro conjunto de características do comportamento e das perceções organizacionais que indicam muito fortemente o lado meramente ritual da autoavaliação: a sua ineficácia (E1C) para resolver os problemas fundamentais da escola; o inacabamento (E3C) das tarefas avaliativas perante o facto consumado da constituição da escola em grande agrupamento, desaproveitando todo o trabalho realizado até aí e evitando, assim, a necessária reflexão; a inconsequência (E3C, E6C, P1C) dos atores organizacionais que, mesmo perante resultados inquietantes, não assumem os seus pontos fracos e não tomam decisões de melhoria efetiva; a descontinuidade entre resultados e ações concretas, criando uma profunda incoerência em todo o processo, independentemente de haver formação ou não da parte da equipa (E5C); a lentidão (E6C) das mudanças decorrente do tempo que levam a interiorizar, a tomar consciência de que é necessário mudar a partir de cada um, e muito provavelmente, também, do tempo que leva a concluir-se o processo até à divulgação do relatório<sup>162</sup>.

Perante os indicadores que acabámos de analisar, perguntamo-nos qual então o papel da uniformização das ações institucionais no que toca aos processos de autoavaliação, qual a finalidade que serve?

Na escola A parece ser uma preocupação do diretor instituir e estender a toda a organização hábitos de autoavaliação continuada. Daí a obrigatoriedade estabelecida no Regulamento Interno de todos os serviços realizarem o seu relatório anual. Instituir

---

<sup>162</sup> Este aspeto – fator tempo- aparece referido sobretudo nas respostas à questão 4, pelos atores E1C e E3C.

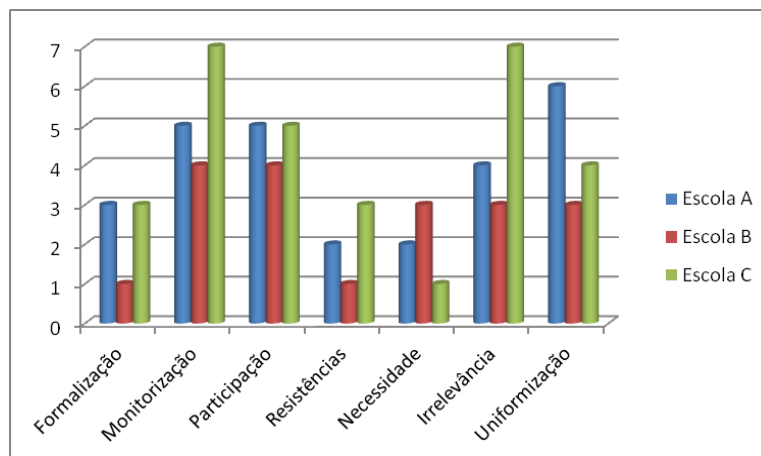
serve para transformar em rotina aquilo que ainda não o é. A marca desses hábitos é a continuidade (E3A, E6A, E10A). Este aspeto permite perceber o esforço existente na escola A no sentido de instalar esses hábitos. Mas, ao mesmo tempo, a fragilidade dessa continuidade quando o ator E3A reconhece que, por razões organizativas, a equipa de autoavaliação não conseguiu articular-se ao longo do ano.

As práticas instituídas na escola A e C, e a instituir na escola B, têm uma primeira finalidade, instalar alguns hábitos em termos de procedimentos (E5A, E5B, E7B, E1C, E5C). Dentre esses procedimentos, o ator E3C afirma que a análise dos resultados escolares já é uma tradição na sua escola. Mas um outro procedimento que a autoavaliação instala é a audição (E5A, E6A, E5B) dos diferentes atores institucionais. Este é talvez um impacto silencioso mas muito importante e que marca a diferença relativamente aos períodos anteriores em que não existia oportunidade para essa audição formal, que traz consigo maior transparência e democraticidade à organização escolar e maior objetividade no conhecimento do funcionamento da mesma<sup>163</sup>. Esses hábitos são para estender de modo uniforme a toda a organização e têm implicações na construção de instrumentos de avaliação dos alunos (E2C) e na elaboração dos Projetos Curriculares de Turma (E2A), bem como no conhecimento das percepções dos atores institucionais (E3A, E7B), visando construir uma imagem partilhada da própria escola.

Uma outra das finalidades importantes dos processos de uniformização é conseguir a articulação entre documentos e práticas institucionais (E1A, E5A, E1B, E2C) das escolas. A autoavaliação poderia dar uma importante contribuição neste campo. A questão é saber como.

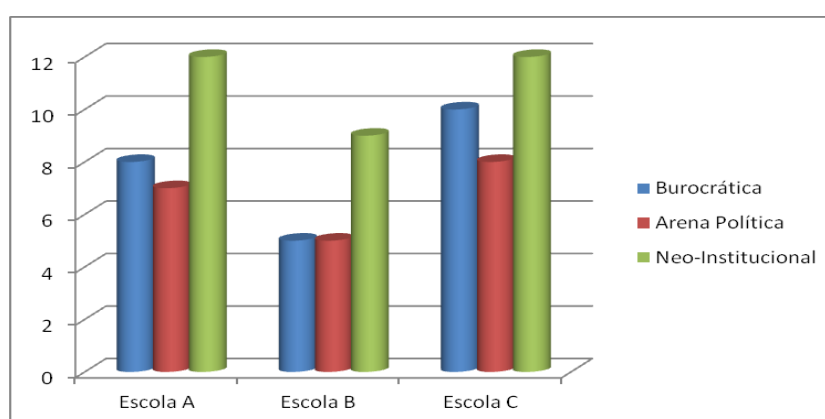
---

<sup>163</sup> Ideia corroborada pelos atores E2B e E6B, na questão 4 nas Categorias “Legitimação” e “Uniformização”, respetivamente.



**Gráfico 21 – Peso relativo das categorias por escolas**

O Gráfico 21 permite comparar a frequência de respostas por categoria nas três escolas. Pode concluir-se, pela sua observação, que na escola A, a categoria mais referida é Uniformização, na escola B são as categorias de Monitorização e Participação e na escola C, as categorias de Monitorização e Irrelevância, seguidas da categoria de Participação. Na escola A é igualmente importante o peso das categorias de Monitorização e Participação. Estes resultados vêm confirmar a preponderância das categorias de Monitorização e Participação nas três escolas, pondo em relevo as duas principais preocupações transversais a todas as escolas: qualidade técnica da autoavaliação no acompanhamento do funcionamento da escola, por um lado, envolvimento de todos os interessados, por outro.



**Gráfico 22 – Peso das Teorias Explicativas nas escolas – Questão 2**



A teoria que, em todas as escolas, melhor explica o posicionamento e as percepções dos atores institucionais face à autoavaliação é a teoria neo-institucional, ainda que a teoria burocrática e a teoria política não deixem de ter um papel importante.

No entanto, no caso da escola A a diferença entre a teoria burocrática e a neo-institucional é maior do que aquela verificada na questão anterior, apontando a preponderância da intencionalidade de consolidação da imagem/identidade da escola, através da uniformização das suas práticas.

Na escola C, a preocupação é, por um lado, de Monitorização, dando à autoavaliação um papel, em primeiro lugar, técnico. Mas, por outro lado, nesta escola, a categoria inserida na teoria neo-institucional que se apresenta com igual peso é a de Irrelevância, dando a entender um distanciamento entre os atores e a prática institucional da autoavaliação, acabando indiretamente por lhe atribuir um papel meramente formal. Um aspeto a destacar é que o facto de ter resultado dos inquéritos de autoavaliação o conhecimento de que o pessoal não docente estaria pouco satisfeito com os seus níveis de participação na vida da escola, dado que torna mais marcante a dimensão política desta questão na escola C.

Na escola B a teoria neo-institucional tem maior peso que a teoria burocrática pela mesma razão da escola A, conseguir a credibilização da escola através da monitorização de procedimentos, da participação dos diferentes membros da escola e da uniformização e institucionalização das práticas de autoavaliação. Tal como na Questão 1, a gestão da escola utiliza a estratégia do compromisso, procurando apoio interno para a implementação da autoavaliação. Este aspeto é tanto mais importante, quanto se verifica um equilíbrio entre uma percepção burocrática e uma percepção política do processo de autoavaliação e quanto mais se sabe que a categoria com destaque igual à de Monitorização é a de Irrelevância, salientando-se o desinteresse de uma grande parte dos atores pelos resultados do processo de autoavaliação.

O debate político parece constituir um dos fatores a ter em conta na explicação das perspetivas sobre autoavaliação das escolas, especialmente na escola C, na categoria de Participação, que é, também, algumas vezes referida nas entrevistas dos atores das outras escolas. Por outro lado, não é dado grande relevo à existência de Resistências internas ao processo de autoavaliação, talvez porque não interesse aos atores oferecer uma oposição frontal, uma vez que a legitimação institucional é, à partida, do interesse de todos os atores institucionais (Meyer e Rowan, 1999). Ao mesmo tempo, esses

procedimentos fazem sentir ansiedade e receio<sup>164</sup>, sendo, na prática, irrelevantes para os atores das escolas. Novamente se põe em destaque a predominância do seu caráter ritual.

Das respostas das entrevistas a esta questão foi possível construir o seguinte quadro-síntese global, que exprime as principais percepções que caracterizam relação discursiva e prática dos atores com os procedimentos de autoavaliação das escolas (Quadro 47). Compreende-se, pelas resistências e obstáculos, bem como pelos fatores e condicionantes, a complexidade inerente à mobilização das vontades para cooperar efetivamente num processo deste tipo. Existem, ainda, as dificuldades técnicas da monitorização e da formalização, que permitem compreender as diferenças entre os resultados esperados e os resultados reais.

---

<sup>164</sup> Cf. Com as respostas às questões 1, 3 e 4, onde aparece, por exemplo, a subcategoria de “receio”.

Quadro 47 - Caracterização dos Processos de Autoavaliação na perspectiva das escolas

<b>Aspetos caracterizadores da autoavaliação das escolas</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar o conhecimento sobre a escola</li> <li>- Conhecer as perceções dos atores institucionais</li> <li>- Construir dispositivos, matrizes, instrumentos de avaliação</li> <li>- Obter melhorias nos instrumentos de gestão e no funcionamento global da escola</li> <li>- Promover a reflexão interna</li> <li>- Articular documentos e práticas institucionais</li> <li>- Alterar rotinas</li> <li>- Promover a mudança de metodologias e práticas de ensino</li> <li>- Reconstituir a identidade organizacional</li> </ul>
<b>Natureza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo contínuo e coerente de acompanhamento</li> </ul>
<b>Âmbitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções das estruturas organizacionais</li> <li>- Articulação entre pessoas</li> <li>- Articulação entre processos</li> <li>- Resultados</li> <li>- Funcionamento global</li> <li>- Satisfação dos diferentes atores</li> </ul>
<b>Pontos-Chave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções das estruturas de gestão de topo</li> <li>- Funções das estruturas de gestão intermédias</li> <li>- Funções das estruturas administrativas</li> <li>- Funções de outras estruturas</li> <li>- Resultados dos alunos</li> <li>- Participação dos atores na construção dos instrumentos de gestão</li> </ul>
<b>Funções da Monitorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer um ponto de situação</li> <li>- Deixar registos do percurso realizado</li> <li>- Rever e reajustar os instrumentos de gestão</li> </ul>
<b>Funções da Formalização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar a arbitrariedade</li> <li>- Cumprir critérios formalmente estabelecidos</li> <li>- Credibilizar as práticas, funções e estruturas</li> </ul>
<b>Fatores e Condicionantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>De natureza organizativa :</b></li> <li>* reuniões</li> <li>* calendarização do processo</li> <li>* concretização</li> <li>* planos e ações de melhoria</li> <li>- <b>De natureza processual:</b></li> <li>* construção de instrumentos de aferição</li> <li>* consulta e produção de documentos</li> <li>* elaboração, resposta e análise de inquéritos</li> <li>* tratamento da informação recolhida</li> <li>- <b>De natureza política:</b></li> <li>* participação/envolvimento dos atores (seleção, nomeação, voluntariado, solicitação, audição)</li> <li>* vontade das lideranças de topo</li> </ul>
<b>Resistências e Obstáculos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos (rotina, individualismo, falta de cooperação)</li> <li>- Conflito de interesses</li> <li>- Ansiedade e receio</li> <li>- Falta de tempo</li> <li>- Atitudes de desconhecimento, ceticismo, desinteresse, esquecimento e ações inconsequentes</li> <li>- Descontinuidade, lentidão, inacabamento e ineficácia dos processos</li> </ul>
<b>Resultados Esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento</li> <li>- Mudanças de perceção apoiadas em dados objetivos</li> <li>- Relatório que conduz a planos e ações de melhoria</li> <li>- Correção dos instrumentos de gestão</li> <li>- Incremento do trabalho cooperativo</li> </ul>
<b>Resultados Reais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterações formais dos documentos de gestão</li> <li>- Controle e formalização de alguns procedimentos</li> <li>- Mudanças de perceção sem consequências práticas na mudança de atitudes e ações</li> <li>- Relatório praticamente desconhecido</li> </ul>

(Fonte: Autoria própria)

Dos dados registados no Quadro 47 é possível estabelecer uma diferença entre o discurso e as práticas. Os seis primeiros itens apontam as conceções teórico-práticas do que deveria ser a autoavaliação das escolas (os seus objetivos, natureza, âmbitos, pontos-chave e funções) e os últimos quatro itens apresentam as razões pelas quais os resultados reais se distanciam dos resultados esperados, exceto no que toca às alterações formais dos documentos de gestão. Quando há produção de um relatório, ele é praticamente desconhecido ou esquecido o que não possibilita a sua articulação com as decisões internas no quotidiano escolar – débil articulação (Weick, 1976), ainda que se consiga o controle e a formalização de alguns procedimentos. Mesmo quando se obtêm mudanças de perceção, este teórico incremento de conhecimento não se traduz em ações consequentes – daí a improvisação (Hatch, 2002). Estas duas características evidenciadas nos resultados, articuladas com o item “resistências e obstáculos” fornecem pistas sobre a cultura organizacional que se encontra presente tanto no que se faz (hábitos, rotinas, individualismo, falta de cooperação, conflitos de interesses, ações inconsequentes) como no que não se faz (atitudes de desconhecimento, ceticismo, desinteresse, esquecimento). Quer o que se faz, quer o que não se faz marca o ritmo do dia-a-dia onde se inscrevem os processos de autoavaliação: falta de tempo, lentidão dos processos, inacabamento e ineficácia dos mesmos<sup>165</sup> - inércia e entropia. Além destes obstáculos, há ainda os que se referem à operacionalização dos procedimentos de autoavaliação que são fatores e condicionantes tanto do avanço como do recuo dos projetos de autoavaliação e dos seus resultados, quer em termos de produção de um relatório final, quer em termos da implementação de planos e ações de melhoria. A acrescentar a todas as dificuldades inerentes às mudanças de mentalidade internas às próprias organizações escolares, há que ressaltar no caso específico das escolas investigadas, que em duas delas (escola B e escola C) os processos de autoavaliação foram praticamente anulados pela decisão inesperada do Ministério de Educação de constituir grandes agrupamentos já no final do ano letivo. No caso da escola A, o clima de rutura entre os professores e o diretor, a incompatibilidade de horários dos membros da equipa e muito provavelmente a ausência de uma real vontade de mudar, talvez reforçada pelo excesso de formalização / burocratização do ano letivo anterior levou a uma descontinuidade do processo de autoavaliação. Todos estes fatores e, ainda, o

---

<sup>165</sup> Onde se encontram semelhanças com as organizações europeias a propósito da não implementação de ações de melhoria após a aplicação do modelo CAF (Cf. Notas 76 e 80).

cansaço generalizado sentido pelos professores em todas as escolas reforçam a ideia de que a autoavaliação, tendo resultado primordialmente de uma imposição externa não é sentida pelos atores das escolas como uma necessidade real de melhoria. A autoavaliação enquadra-se, assim, num plano de hipocrisia organizada (Sá, 2004; Brunsson, 2006), mesmo quando existe um interesse aparentemente genuíno das lideranças de topo em obter informação que viabilize decisões melhor fundamentadas.

A não eficácia da autoavaliação é o resultado da resistência às pressões externas da prestação de contas e ao aumento do poder regulador do Estado e visa a “redução da complexidade” (Luhmann, 2009), através da construção de um aparato avaliador (constructo simbólico e ritual) altamente complexo que funciona como legitimador (Meyer e Rowan, 1999; Berger e Luckmann, 2004) das práticas instituídas, como estratégia de manipulação (Oliver, 1991) e de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999), e não promovendo qualquer melhoria ou mudança de fundo na estrutura interna das organizações escolares, como é apontado por Clímaco (2010).

## 2.4. Relação entre Avaliação Externa e Autoavaliação (Questão 3)

As respostas à terceira questão de investigação nas entrevistas foram conseguidas sem que a questão fosse sempre diretamente colocada aos entrevistados. Portanto, os resultados obtidos referem-se, quase sempre, a uma relação espontânea estabelecida pelos entrevistados. As respostas encontram-se agrupadas nas categorias presentes no Quadro 48, onde se encontra também a explicitação das categorias atribuídas e a sua inserção no quadro teórico explicativo.

Quadro 48 – *Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 3*

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Imposição</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender um sentimento de imposição, de obrigatoriedade, de algo que não depende da vontade dos próprios.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Esta categoria inclui todas as respostas que indicam o papel de acompanhamento e os domínios em que ele se exerce entre a avaliação externa e a autoavaliação.	
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais decorrentes da relação entre avaliação externa e autoavaliação.	
<b>Mudança</b>	Incluem-se nesta categoria todas as respostas que apontam mudanças na autoavaliação derivadas dos procedimentos de avaliação externa.	<b>Arena Política</b>
<b>Participação</b>	Inserem-se nesta categoria as respostas que indicam o modo como as escolas responderam às pressões externas sobre a autoavaliação em termos de mobilização dos atores institucionais.	
<b>Autoconhecimento</b>	Nesta categoria agruparam-se as respostas que apresentam o modo como a autoavaliação se relaciona com a avaliação externa na perceção dos atores institucionais.	<b>Neo-Institucional</b>
<b>Legitimação</b>	Esta categoria apresenta o aproveitamento institucional dos resultados da avaliação externa e interna a favor de uma imagem credível das escolas.	

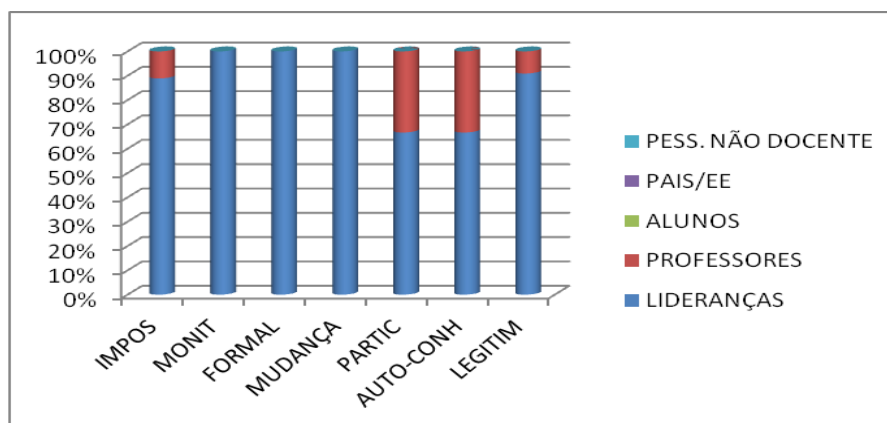
O Quadro 49, por sua vez, descreve para cada categoria as subcategorias encontradas.

Quadro 49 – *Categorias e Subcategorias da Questão 3*

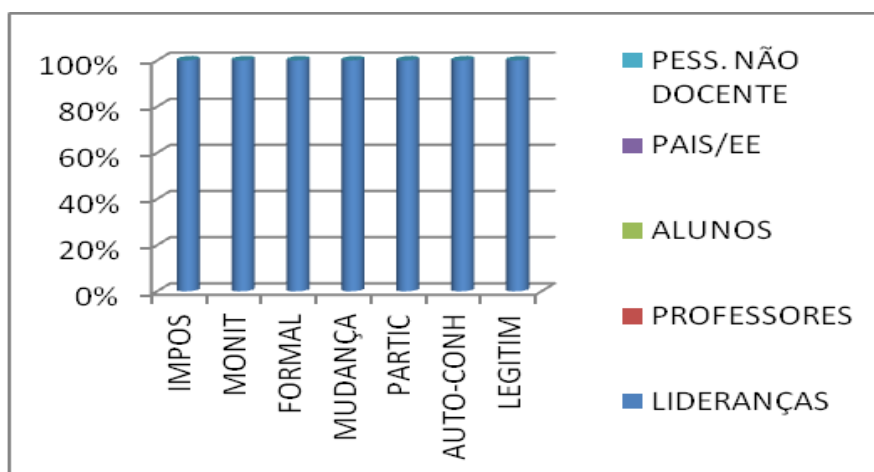
	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Imposição</i></b>	Sugestão Intervenção	Necessidade Intervenção	Sugestão Inédito Inevitabilidade Preparação Receio Descontextualização
<b><i>Monitorização</i></b>	Relatórios Funcionamento Acompanhamento	Registos Funcionamento Comparação	Relatórios Resultados Tempo
<b><i>Formalização</i></b>	Constituição	Indicadores	Constituição Indicadores Nomeação
<b><i>Mudança</i></b>	Criação	Nova direção Predisposição	Modelos de avaliação Predisposição Aprofundamento
<b><i>Participação</i></b>	Envolvimento	Envolvimento	Envolvimento
<b><i>Autoconhecimento</i></b>	Cruzamento de olhares Continuidade	Pontos fortes e fracos Partir do que há Continuidade Eficácia	Conhecimento Partir do que há Auto-crítica Reflexão Melhoria
<b><i>Legitimação</i></b>	Adesão	Consciência Intenção Nitidez Apuramento	Necessidade Adequação Qualidade Responsividade Entrosamento Tempo

Um dos aspetos que se pode destacar da observação imediata do Quadro 49 é que a escola C apresenta um número maior de subcategorias em termos globais, revelando maior capacidade de relacionamento entre a avaliação externa e interna, que provavelmente resulta da sua experiência continuada de procedimentos formais de autoavaliação relativamente às outras escolas. Reforça esta ideia o facto de que, enquanto na escola A, apenas dois intervenientes fazem a relação entre avaliação externa e autoavaliação (E1A e E3A), na escola B temos três intervenientes a fazê-lo

(E1B, E2B, e E3B), na escola C encontramos quatro intervenientes (E1C, E3C, E4C, E5C), sendo que dois deles não pertencem ao grupo das lideranças. Nas escolas A e B todos os intervenientes que estabelecem uma relação entre a avaliação externa e a autoavaliação fazem parte do grupo das lideranças.

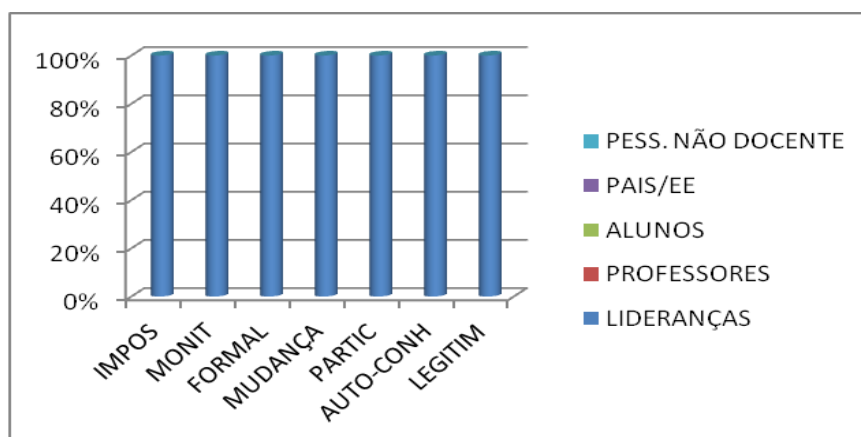


**Gráfico 23 - Percentagem global das respostas dos atores por categorias – Questão 3**

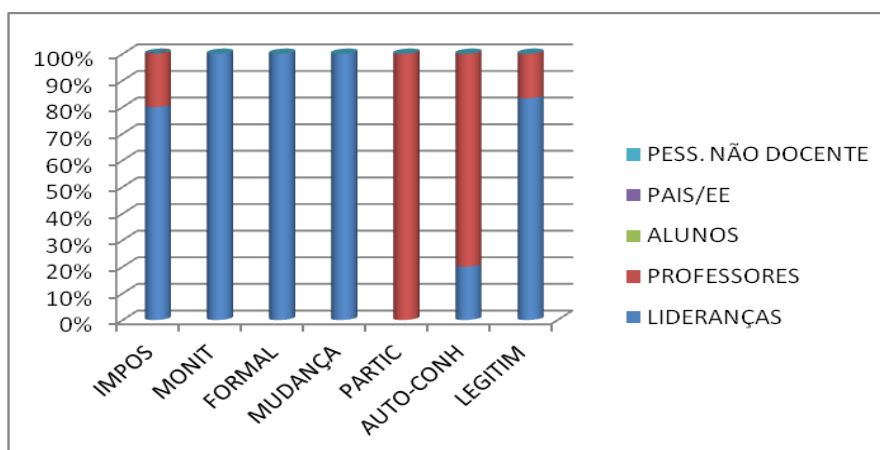


**Gráfico 24 – Percentagem de respostas dos atores por categorias – Escola A**





**Gráfico 25 – Percentagem de respostas dos atores por categorias – Escola B**



**Gráfico 26 – Percentagem de respostas dos atores por categorias – Escola C**

Os Gráficos 23, 24, 25 e 26 apontam de imediato um aspeto importante no que toca às respostas a esta questão nas entrevistas. É que os únicos intervenientes que referem a relação entre avaliação externa e interna das escolas são predominantemente das lideranças ou, então, são professores.

As lideranças são o único grupo que isoladamente responde nas categorias de Monitorização, Formalização e Mudança. Por outro lado, os professores respondem às categorias de Imposição, Participação, Autoconhecimento e Legitimação, sendo que na escola C se dá a prevalência deste grupo nas respostas às Categorias de Participação e Autoconhecimento, representando no global das respostas obtidas em cada uma destas categorias mais de 30% das respostas. Todos os outros intervenientes não se apercebem da relação existente entre estes dois tipos de avaliação.

Considerando o número de subcategorias nas diferentes categorias da Questão 3, poder-se-á afirmar que a explicação mais completa das relações entre a autoavaliação e a avaliação externa é dada pelas categorias integradas na teoria neo-institucional (Autoconhecimento e Legitimação): a categoria de Autoconhecimento com nove subcategorias e a de Legitimação com dez subcategorias. Destas categorias, a Legitimação aponta a principal preocupação dos atores institucionais no que concerne à avaliação da escola, seja ela externa ou interna (Meyer e Rowan, 1999): a preocupação com a imagem/ identidade (Alvesson, 2001; Lasbeck, 2007). Isto vem confirmar e reforçar as interpretações já feitas nos subcapítulos anteriores às percepções dos atores relativamente à avaliação externa e interna.

Tal como foi reconhecido pelos diretores das escolas A, B e C a equipa de autoavaliação, como equipa formalmente constituída, e os consequentes procedimentos de autoavaliação formalmente instituídos, devem a sua origem à sugestão e intervenção da IGE, de modo que se pode entender que, do ponto de vista da origem, a autoavaliação das escolas tem um nascimento exógeno (é vista num momento inicial como algo de inédito (E1C)), isto é, externo, vindo de fora. É, por isso mesmo, em si, uma imposição, uma inevitabilidade (E1A, E1B, E1C, E4C). A imposição gera sempre receio (E1C), necessidade de preparação (E1C) e reconhecimento de uma descontextualização (E4C) de partida, que tem de ser ultrapassada.

No entanto, por razões de proteção da imagem (Legitimação), preocupação que tem uma força mobilizadora intrínseca à organização (que se impõe como uma necessidade (E1B)), sobretudo quando a avaliação externa apresenta resultados decorrentes de um processo anterior de autoavaliação, a autoavaliação das escolas envolvendo (E1A, E2B, E4C) mais atores, torna-se também um processo de origem endógena, onde a participação se torna um aspeto não só mais notório, mas fulcral.

O carácter híbrido da origem da autoavaliação das escolas não lhe retira valor e a imposição acaba por ser reconhecida como uma oportunidade de Autoconhecimento, na medida em que, do cruzamento de olhares (E3A), se podem aferir e comparar pontos fortes e fracos (E1B, E2B, E3B), se produz um conhecimento (E1C) do que há no terreno (E1B, E4C), possibilitando a auto-crítica, a reflexão e a melhoria (E5C).

O resultado dessa reflexão faz emergir a tomada de consciência de que os procedimentos de autoavaliação devem ter uma continuidade (E3A, E1B, E2B) maior que os de avaliação externa (pois estes são esporádicos e têm uma duração limitada) de

modo a que se possa evidenciar a sua eficácia (E2B), que pode até ser maior que a da avaliação externa<sup>166</sup>.

Pelo que foi já afirmado, o Autoconhecimento não se consegue sem a Monitorização. E nas diferentes escolas existe alguma variabilidade dos processos de monitorização. Os relatórios (E1A, E3C) parecem ser um instrumento privilegiado pelas escolas A e C. A escola B refere-se de modo mais amplo a registos (E2B), como conjunto de evidências documentais que são tão necessárias à autoavaliação como externa. A escola A pretende fazer o acompanhamento e conhecer o funcionamento (E1A) dos procedimentos internos e a escola B pretende por um lado, conhecer o funcionamento (E2B) e por outro estabelecer comparações (E3B) entre os pontos fortes e fracos da autoavaliação e da avaliação externa. A escola C está concentrada em conhecer e melhorar os resultados (E3C) dos alunos.

Na escola A, a categoria que reúne maior número de intervenções é a categoria Monitorização, consistente com o facto de nesta escola ser evidente o objetivo de garantir o acompanhamento do funcionamento da escola, sendo o principal instrumento formal desse acompanhamento os relatórios, intimamente relacionados com o Conselho Pedagógico, órgão onde são entregues, como se verifica pela análise das atas (Anexo XII).

Na escola B, a ênfase é colocada na categoria de Autoconhecimento e sobretudo é preciso recordar que quem responde nesta categoria são as lideranças e que estas lideranças se encontram no início do mandato (nova direção), com uma intenção clara (predisposição) de produzir mudanças (E1B, E2B, E3B).

Na escola C, a categoria que recebe maior número de respostas é a de Legitimação, envolvendo o grupo das lideranças e o dos professores. Para estes atores, existiu um desfasamento entre a imagem que eles possuem da escola e a imagem produzida pelo relatório da IGE, isto é, existe uma discordância entre resultados da autoavaliação e resultados da avaliação externa. Esta discordância põe em causa a imagem da escola. Assim, pode considerar-se compreensível o esforço de adequação (E1C) entre os resultados internos e externos, sentido como uma necessidade (E1C), por um lado, e o esforço no sentido de realizar uma autoavaliação tecnicamente perfeita, de qualidade (E3C), capaz de responder (E3C) às exigências dos avaliadores externos, por

---

<sup>166</sup> O ator E2B refere isso na resposta à categoria de Legitimação, na questão 4 (subcategoria inquéritos).

outro. Se os atores internos podem considerar que a escola tem feito um trabalho importante de entrosamento de opiniões (E4C) dos diversos membros da comunidade educativa, os avaliadores externos parecem considerar que a equipa de autoavaliação ainda tem pouco tempo de vida (E3C) e, portanto, não se pode assegurar, ainda, que seja capaz de se manter ao longo do tempo, apontando o fator tempo, quer como garante do *endurance*<sup>167</sup> (Bareil, 2008) e estabilidade das equipas, quer como promotor do seu desgaste e amortecimento (Oliver, 1991) funcional.

Relativamente à categoria de Legitimação importa, ainda, afirmar que as três escolas não a entendem da mesma forma. Para a escola A a procura de legitimação é principalmente interna e parte de uma decisão direta do diretor da escola em aderir ao Programa AVES, dando assim, a imagem de que a incorporação dos dados recolhidos a partir dessa assessoria externa, de algum modo, pressionariam os atores internos a uma reflexão sobre as suas rotinas e hábitos<sup>168</sup>. Para a escola B a sua legitimação é sobretudo de ordem externa e relaciona-se com uma estratégia de conformidade com os objetivos político-pedagógicos da IGE. As subcategorias onde se localizam as respostas dos seus atores dão disso indicação (consciência, intenção, nitidez, adequação). Para os entrevistados, a IGE percebeu a intenção de mudança presente na nova direção, ainda antes de qualquer evidência concreta de trabalho realizado, legitimando o caminho traçado nas metas presentes no plano de ação da nova direção. Essa intenção tem origem numa tomada de consciência e coloca-se em ação quer pela intenção de adequação da escola às novas exigências externas, quer por utilizar a autoavaliação como um fator de nitidez, isto é, de conhecimento objetivo, que possa fundamentar as orientações e decisões tomadas pela nova direção<sup>169</sup>. Na escola C, o esforço é tanto de adequação externa como de entrosamento interno. E por isso, legitimar a escola é uma necessidade, que se põe em ação pela qualidade dos procedimentos de autoavaliação garantida por um modelo de autoavaliação publicamente recomendado (CAF), e pela

---

<sup>167</sup> Utilizamos este termo com o sentido de resistência ou resiliência continuada perante as adversidades resultantes das rápidas mudanças do ambiente interno e externo.

<sup>168</sup> Cf. Estas Subcategorias na Questão 2.

<sup>169</sup> Ideia corroborada pela entrevista E2B e E5B, na questão 4, nas categorias de “Legitimação” e “Formalização”.

responsividade<sup>170</sup> pública desse modelo e dos procedimentos auto-avaliativos a ele ligados. Isto significa que a legitimação, na escola C, engloba de uma forma mais intensa uma orientação política de prestação de contas que, por imposição da IGE e por necessidade de legitimação da própria escola deverá estar continuamente presente.

No entanto, para que se compreenda e reconheça a lentidão de todo o processo é necessário avaliar as categorias de Mudança e Formalização. Na escola A, a única mudança detetada é a constituição formal da equipa de autoavaliação a partir da imposição da IGE (E1A). Na escola B, as mudanças são predisposição da nova direção para uma mudança futura (E1B). Na escola C, as mudanças encontradas são a predisposição da direção para formar e introduzir na escola um modelo de avaliação (modelo CAF) e com ele aprofundar o conhecimento da escola por parte dos seus atores (E1C, E6C). Isto significa que as mudanças reais e concretas, sentidas pela escola como comunidade educativa não podem ser muitas porque é preciso passar das intenções aos atos e os atos de que se tem indicação são sobretudo atos formais: constituição da equipa de autoavaliação na escola A, elaboração de indicadores na escola B, e além dos já referidos, na escola C acrescenta-se o ato de nomeação formal da equipa com assento em Conselho Pedagógico como uma estrutura de supervisão.

Assim a primeira correlação entre a avaliação externa e a autoavaliação que se pode encontrar é que a avaliação externa gera e potencia a constituição de equipas e procedimentos de autoavaliação e a autoavaliação cria as condições de possibilidade da avaliação externa.

Para o ator E4C, a autoavaliação é importante ao menos porque não se corre o risco de tomar decisões descontextualizadas, sendo possível partir do terreno e daquilo que há.

Para as escolas, existe um antes e um depois em termos de autoavaliação, relativamente à avaliação externa. O antes da avaliação externa refere-se à conformidade com o Plano Anual de Atividades (escola B)<sup>171</sup> ou ao acompanhamento das atividades através do Conselho Pedagógico (escola A)<sup>172</sup>. O depois, refere-se à

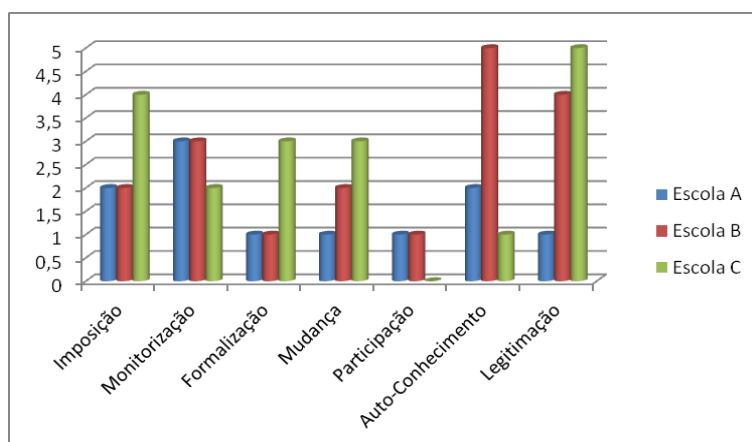
---

<sup>170</sup> Esta subcategoria significa a capacidade de responder reagindo a exigências concretas do meio ambiente externo, nomeadamente as da IGE e do conjunto da sociedade, aproximando-se do conceito de *accountability* – prestação de contas.

<sup>171</sup> Cf. Categoria “Formalização” na Questão 2, escola B (E1B).

<sup>172</sup> Cf. E1A, na Categoria “Monitorização” desta questão.

constituição das equipas de autoavaliação e à implementação de modelos de avaliação publicamente reconhecidos.



**Gráfico 27 – Peso relativo das respostas por categoria nas três escolas**

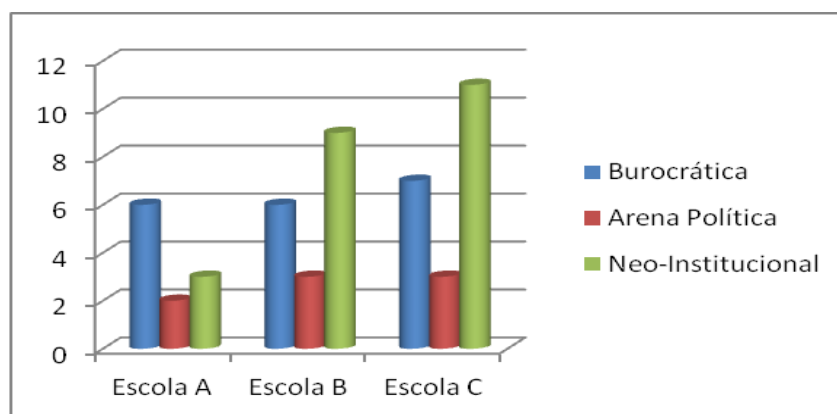
O Gráfico 27 mostra que na relação entre avaliação externa e autoavaliação das escolas, a escola A privilegia a categoria Monitorização, a escola B concentra as suas respostas na categoria Autoconhecimento e a escola C considera predominante a Legitimação. Na escola A, os aspetos técnicos e a possibilidade de controle estão subentendidos na categoria de Monitorização.

Este gráfico permite-nos fazer uma leitura diferenciada relativamente à primeira e à segunda questões de investigação, na medida em que a escola C se destaca na maioria das categorias com maior número de respostas, especificamente às categorias de Imposição, Formalização, Mudança e Legitimação. Como a categoria de Legitimação é aquela que tem maior impacto sendo seguida da categoria de Imposição, pode concluir-se que, nesta escola, existe, como já se havia referido para a escola A na questão 2, uma preocupação com dois sentidos: responder às exigências externas (imposição) e assegurar a imagem/identidade da escola (legitimação). Sendo a Legitimação mais preponderante pode também afirmar-se que os esforços desenvolvidos no contexto das preocupações burocráticas têm como fim último responder a necessidades institucionais.

Na escola B as duas categorias preponderantes são a de Autoconhecimento e Legitimação, indicando claramente o processo de reinstitucionalização em que a escola se encontra, pondo ao serviço do mesmo os procedimentos de Monitorização, que implicam sobretudo processos de controle e de acompanhamento das mudanças efetuadas (que parece ser função principal da autoavaliação nesta escola para o ator

E1B<sup>173</sup>), colocando, mais uma vez, as preocupações burocráticas ao serviço de uma intencionalidade institucional.

A tendência dos resultados obtidos para a escola A, nesta questão, é consistente com aquela que foi encontrada para a questão 2. A Monitorização é a categoria preponderante, sendo seguida quer pela Imposição, quer pelo Autoconhecimento. Este facto, por um lado resulta de que quem respondeu a esta questão ou foi o diretor ou um dos membros das lideranças, acabando por traduzir uma visão, provavelmente, particular da realidade da escola. Mas esta visão que reforça os aspetos burocráticos, apresenta depois igual importância entre as categorias de imposição e Autoconhecimento. Assim, a preocupação de controle dos procedimentos internos tem de ser articulada com a preocupação de conhecimento da própria organização, isto é, de construção de uma identidade solidamente fundamentada em evidências formalmente construídas. O que está aqui na base é a mesma preocupação de legitimidade que existe nas outras escolas, quer se trate de autoavaliação, quer se trate de avaliação externa.



**Gráfico 28 – Peso das Teorias Explicativas nas escolas – Questão 3**

No Gráfico 28 é patente a preponderância da teoria neo-institucional sobre as outras teorias tanto na escola B como na escola C, confirmando a nossa perspetiva de que mesmo as ações e perceções burocráticas estão ao serviço de uma outra intencionalidade que não se esgota na mera conformidade.

Na escola A tem maior relevo a teoria burocrática, que é uma teoria importante na explicação de procedimentos técnicos, como é o caso da avaliação institucional

<sup>173</sup> Cf. respostas deste ator na questão 2 às categorias de “Uniformização”, “Necessidade” e “Formalização”.

(externa ou interna). Na escola A, o papel da IGE na implementação da autoavaliação é claro e reconhecido. Sem a imposição / sugestão da IGE, a escola não teria constituído uma equipa de autoavaliação, nem teria utilizado um modelo publicamente conhecido, com toda a formalização que isso implica. Mas a adaptação às exigências da IGE não é um mero cumprimento de imposições legais e a provar isso está o facto de a direcção da escola ter contratado a assessoria externa do Programa AVES, com a finalidade de antecipar e resolver dificuldades / pontos fracos evitando, assim, maus resultados com futuras avaliações externas. Assim, o esforço burocrático não tem em si mesmo o seu fim. Ele funciona também como um meio para resolver necessidades de carácter institucional.

Tendo em conta as respostas obtidas nesta questão elaborou-se o seguinte quadro-síntese (Quadro 50) sobre a relação entre autoavaliação e avaliação externa.

Quadro 50 - *Relação entre autoavaliação e avaliação externa nas entrevistas*

<b>Relação entre autoavaliação e avaliação externa</b>	
<b><i>Origem da Autoavaliação</i></b>	<b>Exógena</b> – Sugestão, Imposição da IGE
	<b>Endógena</b> – Necessidade de salvaguardar a imagem da escola antecipando dificuldades
<b><i>Vantagens da autoavaliação sobre a avaliação externa</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cruzamento do olhar externo com o olhar interno</li> <li>- Aferição e comparação de pontos fortes e fracos</li> <li>- Produção de conhecimento contextualizado</li> <li>- Maior continuidade</li> <li>- Maior possibilidade de ser eficaz</li> <li>- Produção de Autoconhecimento organizacional</li> <li>- Possibilidade de auto-crítica e reflexão</li> <li>- Possibilidade de predispor para a mudança</li> <li>- Possibilidade de entrosamento de opiniões</li> </ul>
<b><i>Condições de legitimação da autoavaliação</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação entre resultados internos e externos</li> <li>- Perfeição técnica dos procedimentos de avaliação</li> <li>- Capacidade de resposta às exigências da avaliação externa</li> <li>- Continuidade dos procedimentos ao longo do tempo</li> <li>- Adesão a programas de avaliação externa (ex. do Programa AVES)</li> <li>- Responsividade do modelo de autoavaliação utilizado</li> </ul>

(Fonte: Autoria própria)



O Quadro 50 mostra uma perspectiva mais favorável à autoavaliação do que à avaliação externa por parte das lideranças de topo das escolas, reconhecendo as potencialidades de melhoria contínua que a autoavaliação pode dar às escolas.

A autoavaliação é vista como uma metodologia de antecipação de dificuldades (Eyng, 2004). A antecipação está relacionada com a capacidade de tomar decisões adequadas, ajustadas e eficazes face ao contexto em mudança. As lideranças de topo reconhecem essa potencialidade da autoavaliação mas isso não significa que ela se atualize nas organizações escolares concretas, pois, como se viu na questão 2, a autoavaliação só tem impacto em termos formais, do mesmo modo que na questão 1 acontece com a avaliação externa.

Na prática, a relação da maioria dos atores institucionais com a avaliação, quer interna, quer externa, é uma relação de indiferença e de desconfiança que obstaculiza a inovação e a mudança nas escolas, gerando hipocrisia (Sá, 2004; Brunsson, 2006) entropia e inércia. Os dados aqui apresentados estão de acordo com as conclusões de Coelho (2008:63) quando afirma que

“apesar de todas as experiências de avaliação levadas a cabo em Portugal nas últimas décadas, não parece que estas tenham induzido mecanismos sistemáticos de autoavaliação e melhoria contínua nas escolas”.

Os resultados obtidos fazem, por isso, pensar numa espécie de “incompetência organizacional” (Ott e Shafritz, 1994) alargada a todo o sistema educativo, na medida em que as diferentes organizações, a sua cultura e a sua política constroem padrões de pensamento, de decisão e de ação que não possibilitam ou não resultam de uma disposição para a aprendizagem no contato com as pressões ambientais e com os eventos do quotidiano, impedindo a sua adaptação e pondo em risco a sua sobrevivência.

## 2.5. Oportunidades e Constrangimentos dos Modelos de Autoavaliação (Questão 4)

As respostas dos entrevistados à quarta questão de investigação foram reunidas nas categorias que se encontram no Quadro 51, integradas nas respetivas teorias explicativas.

Quadro 51 – *Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 4*

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Formalização</b>	Integram esta categoria todas as respostas que se relacionam com o trabalho burocrático inerente aos procedimentos de autoavaliação.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria têm cabimento todas as respostas que se referem a uma das funções importantes da autoavaliação que é a função de acompanhamento.	
<b>Resistências</b>	Esta categoria inclui todas as respostas que indicam os obstáculos criados pelas pessoas no interior da organização à implementação dos procedimentos de autoavaliação.	<b>Arena Política</b>
<b>Operacionalização</b>	Incluem-se nesta categoria todas as respostas relativas à imagem que os procedimentos de autoavaliação deixaram nos diferentes atores institucionais.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Legitimação</b>	Nesta categoria inseriram-se as respostas que apontam condições de credibilidade dos procedimentos de autoavaliação na escola.	
<b>Uniformização</b>	Esta categoria refere-se às respostas que indicam as condições organizacionais de implementação dos procedimentos de autoavaliação nas escolas.	

Nesta última questão de investigação verifica-se uma inversão em relação à primeira em termos de teorias explicativas, na medida em que na primeira questão, as categorias da teoria burocrática se encontravam em maior número e as categorias da teoria neo-institucional em menor número que as anteriores. Uma vez que as categorias emergem do próprio discurso dos entrevistados, este dado é importante e vem confirmar a preocupação com a construção social dos significados relativos à autoavaliação da escola a partir dos modelos utilizados. Pode inferir-se, ao menos no que diz respeito às

escolas que foram objeto de estudo, que à medida que as questões se colocam no plano das práticas internas da escola há uma tendência a explicar essas práticas a partir do seu significado institucional e não do seu significado meramente formal. Isto faz com que a dimensão formal do funcionamento organizacional seja um instrumento da própria institucionalização (Meyer e Rowan, 1999), servindo mais a construção dos sentidos sociais do que a eficácia das práticas propriamente ditas.

O Quadro 52 apresenta as subcategorias encontradas nas entrevistas, organizadas por categorias, possibilitando um conhecimento mais aprofundado das características dos procedimentos de autoavaliação em cada uma das escolas.

Quadro 52 – *Categorias e Subcategorias da Questão 4*

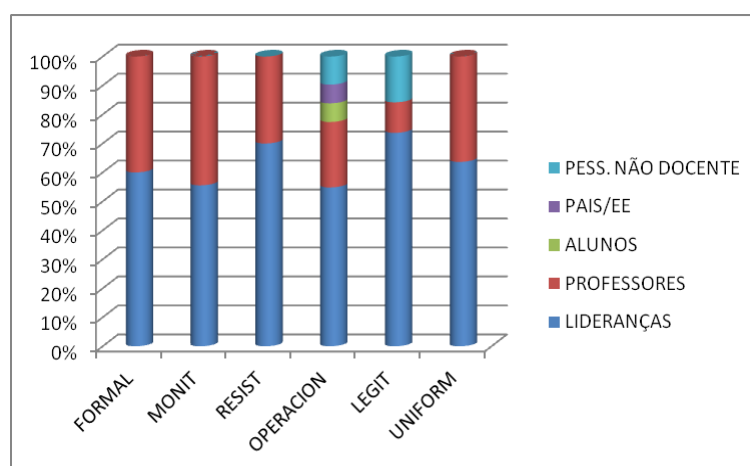
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		
	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Relatórios Burocracia Pré-programação Conformidade Perdas de tempo	Objectividade Metas Opções Burocracia Trabalho penoso Frieza	Relatórios Reuniões Pré-programação Regulamento Interno Trabalho penoso Perdas de tempo Insuficiência Burocracia
<b><i>Monitorização</i></b>	Panorama Global Resultados	Resultados Coordenação Conhecimento	Consequências Funcionamento Resultados
<b><i>Resistências</i></b>	Interesses Motivação Comunicação	Mudança Cooperação	Relutância Receio Cooperação Despertar Ideologias
<b><i>Operacionalização</i></b>	Complexidade Abrangência Prioridades Institucional Adaptação Irrelevância	Complexidade Simplificação Extensão Redução Irrelevância Prioridades Coesão Confusão Repetição Desconhecimento	Adaptação Lentidão Continuidade Extensão Confusão Repetição Redução Abrangência
<b><i>Legitimação</i></b>	Formação Melhoria Fidedignidade	Formação Melhoria Fidedignidade Inquéritos Experiência Avaliação	Exigência Técnica Formação Tempo Melhoria
<b><i>Uniformização</i></b>	Fragmentação Reformulação	Rigor Minúcia Objetividade	Compatibilidade Inclusão Reformulação Consistência

(Fonte: Autoria própria)

É de realçar que, embora menos representativa, a teoria política mantém ao longo das quatro questões uma presença constante, ainda que mais discreta que a das outras teorias, revelando o seu papel ineludível na interpretação da autoavaliação das escolas como um facto político incontornável.

O Quadro 52 apresenta com maior número de subcategorias, a categoria de Operacionalização, podendo compreender-se que o modelo de autoavaliação utilizado levanta questões práticas de implementação, como a complexidade, a extensão dos questionários ou a irrelevância de algumas perguntas aí colocadas e, ainda, questões ligadas à construção social da imagem da escola e do seu funcionamento, como a abrangência que o modelo pode ter e a definição de prioridades a avaliar.

É de referir que a escola B é aquela que se destaca pelo maior número de subcategorias na categoria Operacionalização, levando-nos a pensar que as pessoas desta escola vivenciaram o processo de autoavaliação de uma forma mais intensa, ou mais atenta, do que nas restantes escolas, onde a autoavaliação já não é propriamente uma novidade e os membros da comunidade educativa estão habituados a preencher inquéritos para esse fim<sup>174</sup>. Isto pode ter ocorrido por diversas razões: por ser a primeira vez que o processo decorreu, por ser novidade, porque aqueles que estiveram implicados, de algum modo fizeram uma aprendizagem sobre o modelo implementado (CAF), experimentando no terreno as dificuldades e vantagens que o mesmo possui.



**Gráfico 29- Percentagem global das respostas dos atores por categorias – Questão 4**

<sup>174</sup> Cf. E8A, por exemplo.

No Gráfico 29, é patente que quem consegue apresentar percepções mais críticas e completas sobre o modelo de autoavaliação são principalmente dois grupos: as lideranças e os professores. Uma percentagem muito pequena dos entrevistados dá o seu parecer, a não ser na categoria de Operacionalização, onde todos os grupos estão representados. É, também, evidente que a questão da Legitimação, da e pela autoavaliação das escolas, interessa mais aos atores internos das mesmas. Nesta categoria aparecem respostas de três grupos que possuem ligação institucional à escola: lideranças, professores e pessoal não docente. No âmbito desta categoria são discutidas questões que interferem diretamente com os professores, que são aqueles que normalmente põem em andamento o processo de autoavaliação, nomeadamente a questão da exigência de formação (aspeto pertinente em todas as escolas), a necessidade de competência técnica e de tempo (escola B e escola C), a importância de possuir experiência (escola B) na implementação dos modelos de autoavaliação. Outros dois aspetos são destacados nas entrevistas: a fidedignidade (escola A e escola B) dos resultados dos inquéritos depende do modo como as pessoas respondem aos mesmos e, ainda, a abertura para a possibilidade de conhecimento de pontos fracos que possam ser melhorados (dimensão referida em todas as escolas).

A categoria na qual se obteve globalmente mais respostas do grupo dos professores foi a de Monitorização, revelando que o olhar com que percebem a aplicação do modelo é essencialmente burocrático, considerando que a sua principal função é o controle. Os que mais responderam nesta categoria foram os atores da escola B e da escola C. Os atores da escola B acenturam aspetos importantes da monitorização (o conhecimento dos resultados, o conhecimento da escola e a possibilidade de coordenação das decisões a partir dos resultados da autoavaliação). Os atores da escola C referem a necessidade de conhecer o funcionamento da escola e de que esse conhecimento tenha consequências, e ainda apontam como importante o conhecimento dos resultados produzidos. Neste último caso, na escola C, parece existir a percepção de que o processo de autoavaliação nem sempre tem consequências, não produz mudança qualitativa de comportamento.

A categoria que se destaca com maior número de respostas por parte das lideranças é a de Legitimação. É clara a preocupação institucional neste resultado, já que a utilização de um modelo de avaliação serve o objetivo de apresentar à comunidade interna e externa da escola que os seus procedimentos de autoavaliação são

credíveis, pois é utilizado um modelo publicamente conhecido e que tem vindo a ser cada vez mais aplicado nos organismos da administração pública (Dias e Melão, 2009).

Ao mesmo tempo, a categoria Resistências apresenta também um número significativo de respostas por parte das lideranças, mostrando que, a implementação quer do modelo, quer dos procedimentos associados à autoavaliação das escolas não obteve a aceitação fácil dentro das organizações escolares. Pelo contrário, a escola com mais experiência (escola C) é aquela que apresenta maior número de subcategorias nesta categoria. Na escola C houve relutância, houve receio e reconhece-se a existência do obstáculo das ideologias. Embora, posteriormente, tenha havido, também, a adesão das pessoas, um despertar para a necessidade de avaliação e a cooperação na melhoria do processo.

A escola A também revela que os processos de autoavaliação, para ter sucesso, carecem da adesão das pessoas, da articulação com os seus interesses e motivações e exigem que se desenvolva a capacidade de comunicação. São dois fatores importantes de sucesso ou insucesso e apontam, de certo modo, algumas dificuldades reais em todas as organizações humanas: articular interesses e motivações e saber comunicar. Importa sublinhar que, sobretudo no que respeita à comunicação, essa é uma competência de base que necessitaria de ser desenvolvida muito provavelmente em todas as escolas, em todas as organizações humanas. Nunca estamos absolutamente preparados para saber comunicar corretamente o que pensamos, o que desejamos. Quanto aos interesses e motivações, esses tanto podem ser individuais, como de grupo e, nas escolas, são por si só geradores de conflitos, na medida em que é necessário tomar decisões sobre alocação de recursos que não podem ser igualmente distribuídos. Tais dificuldades exigem das lideranças de topo uma grande capacidade de comunicação e motivação dos restantes membros da organização escolar. O que não é fácil.

A categoria que se destaca, em terceiro lugar nas respostas das lideranças é a de Uniformização, onde se apontam algumas características do processo de autoavaliação em termos de dinâmicas organizacionais. A escola C aponta a necessidade de incluir neste processo membros da organização que não sejam professores e ainda que deve existir uma compatibilização (E3C) dos horários das pessoas inseridas na equipa de autoavaliação. Por outro lado, os atores também afirmam que, à medida que aumentou o conhecimento da equipa em relação ao modelo de autoavaliação, mais consistente (E6C) se tornou o processo, e mais claro ficou que as questões podem e devem ser

reformuladas (E5C) em função do contexto organizacional que está a ser objeto de avaliação.

Na escola B um dos aspetos positivos associados ao modelo CAF é o facto de este possibilitar grande rigor (E2B) e minúcia (E6B) de análise.

Finalmente, na escola A, uma das dificuldades de implementação do modelo, numa fase inicial, é que a informação que se pretende recolher se encontra fragmentada (E6A), obrigando a uma reformulação também dos documentos internos.

A categoria de Uniformização é logo seguida da categoria de Formalização e a escola C é aquela que maior número de subcategorias apresenta nesta categoria, apontando sobretudo aspetos negativos da implementação do processo de autoavaliação com o modelo CAF: o facto de se terem de fazer muitas reuniões de trabalho, de ser necessário inserir a autoavaliação no conjunto das atividades formalmente assumidas pela escola tendo como consequência imediata a alteração do Regulamento Interno e a inércia (perdas de tempo) (E3C) associada a este procedimento, devido à sua dependência do Conselho Geral. É ainda referido pelas entrevistas que a aplicação deste modelo exige o aumento da burocracia (subcategoria referida em todas as escolas), é um trabalho penoso (aspeto sublinhado nas escolas B e C), pela sua complexidade burocrática, a qual é também responsável pela insuficiência do horário atribuído às equipas de autoavaliação para conduzir esse processo. Assim, a escola C põe a claro um aspeto importante da questão da qualidade das escolas: não se pode conduzir um processo de autoavaliação com sucesso sem estarem criadas condições formais, organizacionais, institucionais para que a autoavaliação se possa efetivamente realizar. A ausência dessas condições formais imediatamente levanta a suspeita sobre a credibilidade do trabalho realizado. Isto é, a falta de condições formais conduz à ineficácia dos objetivos institucionais (legitimação e credibilidade).

Pode-se, então, compreender que existe uma visão triangulada da autoavaliação e do modelo de autoavaliação utilizado (CAF / QUALIS): reconhece-se a existência de fatores de ordem burocrática, de ordem política e de ordem institucional muito significativos e que interferem na aplicação do modelo e na eficácia dos seus resultados em termos de melhoria das escolas. Todos estes fatores estão articulados entre si e são interdependentes. Sem um modelo tecnicamente bem concebido e publicamente reconhecido (dimensão burocrática), não há reconhecimento de legitimidade e adesão

interna para a sua aplicação (dimensão política) nem credibilidade externa (dimensão institucional) para a aceitação dos resultados da autoavaliação institucional.

Nesta última questão de investigação os fatores políticos ganham maior relevo, salientando-se a importância da negociação (Guerra, 2003) nos processos de avaliação institucional.

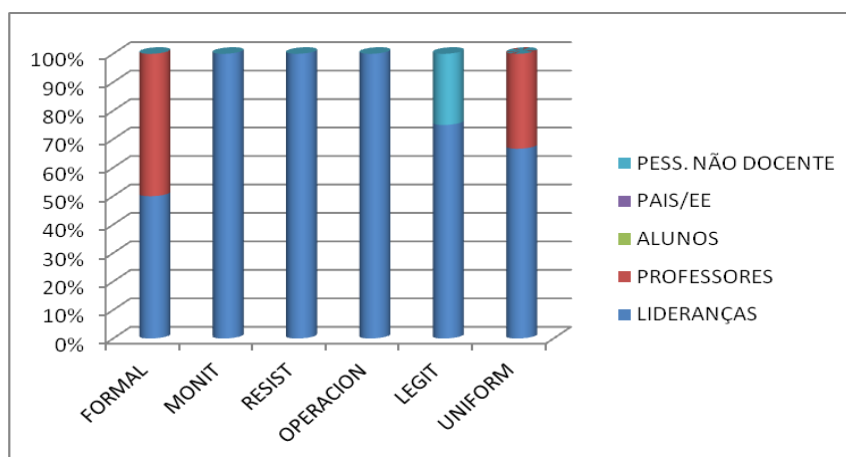


Gráfico 30- Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola A

Na escola A (Gráfico 30), só os atores institucionalmente integrados é que respondem à quarta questão. Desse grupo, destacam-se as lideranças, respeitando a tendência geral já identificada, existindo categorias em que só as lideranças responderam: Monitorização, Resistências e Operacionalização. Também este resultado é compatível com a interpretação global dos resultados a propósito da triangularidade dos fatores que interferem nos procedimentos de autoavaliação. Onde existe alguma diferença com a análise global é no que respeita ao grupo de professores, que nesta escola situa a quantidade mais significativa das suas respostas na categoria de Formalização. Nesta categoria são sublinhados sobretudo aspetos negativos ou com um impacto negativo sobre os atores institucionais: o aspeto de os inquiridos terem um carácter pré-programado (E4A), dificultando a implementação dos mesmos em conformidade (E3A) com o modelo original: não tendo em conta os contextos particulares, obriga a reformulações<sup>175</sup>; o excesso de burocracia<sup>176</sup> e as perdas de

<sup>175</sup> Este aspeto relaciona-se com a categoria “Uniformização” desta mesma questão na escola A, onde também ocorre um número significativo de respostas dos professores (quase 40% das respostas obtidas nesta categoria), pois os atores relatam que houve muito trabalho para recolher toda a informação necessária, que se encontrava **fragmentada** por diversos documentos (E6A).



tempo<sup>177</sup> a ela associadas; o saber-se que a existência de relatórios (E2A) de autoavaliação não garante a melhoria das ações concretas, vendo-se a elaboração dos mesmos como mais uma formalidade vazia de sentido, que aponta para uma visão ideal nem sempre compatível com a realidade ou capaz de a transformar. Consideramos que isto não tem diretamente a ver com o modelo, mas acontece apesar do modelo. Basta confrontar as justificações apresentadas por diferentes organismos de administração pública europeus para a não implementação de ações de melhoria<sup>178</sup>.

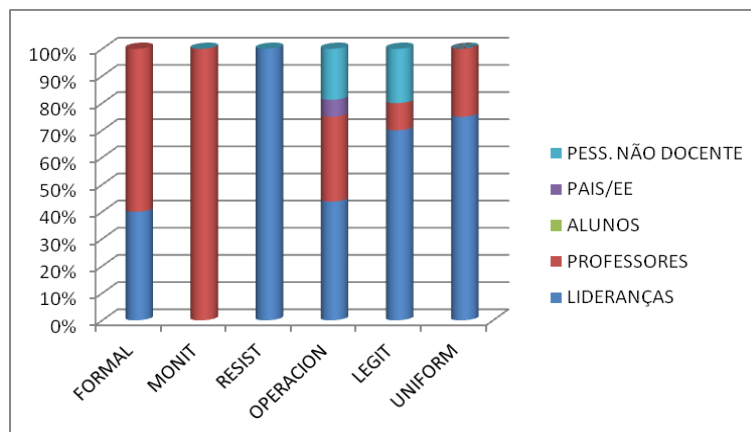
Pelas razões anteriormente apresentadas, atores da escola A, na categoria de Operacionalização, consideram como criadora de complexidade a abrangência (E1A) do modelo, apontando a necessidade, por um lado, de definir prioridades em processos de avaliação futuros e, por outro, de adaptação do modelo à realidade da escola, sob risco de cair na irrelevância dos resultados (E3A). Um aspeto positivo salientado é o do carácter institucional da implementação do modelo que levou à mudança de perspetiva interna sobre os próprios procedimentos de autoavaliação. Antes da aplicação deste modelo o que houve foram “tentativas” de autoavaliação (E3A). Este aspeto é considerado positivo na medida em que deu maior consistência aos procedimentos de autoavaliação, de tal modo que foi possível encontrar discrepâncias entre uma perspetiva que resultava da impressão subjetiva dos avaliadores e aquilo que foi a resposta dos alunos aos inquéritos distribuídos. Tal mudança de perspetiva pode não ter conduzido a alterações significativas das práticas dos professores, mas é preciso ter em conta que as mudanças de comportamento das pessoas também dependem da sua vontade e não apenas do acesso a um novo tipo de conhecimento.

---

<sup>176</sup> Este aspeto interliga-se com a categoria “Monitorização” onde é reconhecido que o querer obter um **panorama global** da escola através da autoavaliação acabou por tornar o processo muito complexo (E1A).

<sup>177</sup> Este aspeto relaciona-se com o facto de que a complexidade do modelo e a intenção de obter um panorama global da escola conduziram a **resultados** irrelevantes, obrigando a rever os próprios inquéritos numa futura avaliação (E3A).

<sup>178</sup> Cf. . <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=2b76244f-6770-44db-9f87-2007fdf0b026>



**Gráfico 31 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola B**

Na escola B (Gráfico 31), os professores respondem mais na categoria de Monitorização, seguindo a tendência global já comentada e, em seguida, na categoria de Formalização.

Do ponto de vista da Formalização, consideram que o modelo de autoavaliação implica um trabalho penoso (E5B), particularmente por ser um complexo trabalho burocrático (E2B) e que o modelo CAF é um modelo muito “frio”(E3B), pelo facto de estar centrado em evidências documentais.

Para os atores institucionais da escola, o fundamental é o conhecimento (E5B, E6B) da mesma, manifestando assim, um aspeto positivo da Monitorização e revelando que as impressões pessoais não devem ser a base para a tomada de decisões institucionais<sup>179</sup>. No entanto, esta é sobretudo uma expectativa da escola B. É a possibilidade de um melhor conhecimento que permite, por um lado a cooperação e por outro a mudança (subcategorias positivas da categoria Resistências) (E3B). Efetivamente não foi possível encontrar indícios ou afirmações nas diferentes escolas de que tivesse havido mudanças de práticas no interior das escolas pelo facto de ter havido conhecimento de uma nova realidade, exceto talvez ao nível das lideranças de topo (E1C), mas com pouco impacto efetivo na interação entre as pessoas e a organização<sup>180</sup>.

<sup>179</sup> Cf. Afirmações do ator E2B na questão 3, na categoria “ Autoconhecimento”.

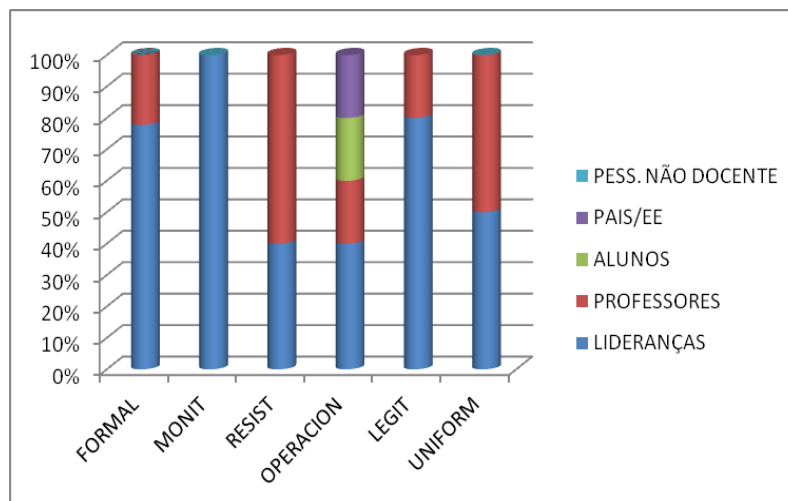
<sup>180</sup> O diretor da escola C, após saber do elevado grau de insatisfação do pessoal não docente no domínio da participação na escola, afirma na sua entrevista que vai tomar medidas. Um dos funcionários (E9C) confirma ter havido uma reunião entre o diretor e o pessoal não docente para melhorar essa situação, mas não refere quais as medidas concretas que a partir daí foram tomadas.

As lideranças, respondem com mais incidência nas categorias explicadas pela teoria neo-institucional: Uniformização, Legitimação e Operacionalização.

No caso da Operacionalização do modelo, única categoria em que aparecem representados os pais/EE e os alunos, efetivamente quem respondeu foi uma aluna que é sua própria encarregada de educação, confirmando, assim, o alheamento dos pais/EE da escola B relativamente ao que se passa na escola dos seus filhos, já indicado como um problema do contexto escolar no Projeto Educativo da escola B (Anexo XVII). Os professores apontam características sobretudo negativas do modelo: que é extenso (E4B e E5B), ainda que um dos entrevistados considere a extensão como aceitável (E6B); e repetitivo (E5B). Na mesma linha, o pessoal não docente acrescenta, ainda, que o questionário é confuso (E9B) e que faz perguntas sobre aspetos acerca dos quais o pessoal não docente não tem conhecimento (E9B). Além de apontar a complexidade do modelo e a necessidade de definir prioridades, é ainda apontado um fator de sucesso de implementação dos procedimentos e dos modelos de autoavaliação: a coesão (E4B) do grupo de trabalho.

Quanto à categoria de Uniformização, os entrevistados valorizam o papel de credibilização que o modelo desempenha, na medida em que permite uma abordagem rigorosa (E2B), minuciosa (E6B) e objetiva (E2B, E3B) do comportamento organizacional. Isto confirma um desejo institucional, difundido entre lideranças de topo e professores, de ultrapassar a arbitrariedade das práticas da anterior direção, que é referida pelo ator E1B, na resposta à questão 2. Essa minúcia permite dar a imagem de um instrumento credível de autoavaliação que produz, por sua vez, conhecimento útil à mudança, embora mais no âmbito do funcionamento global da organização do que no plano pedagógico, onde E3B afirma que continua a existir um grande obstáculo à mudança que é o facto dos professores resistirem bastante a trabalhar em equipa.

No que respeita à Legitimação, a escola B é aquela que apresenta maior número de subcategorias nesta categoria, confirmando a interpretação já anteriormente apresentada de que esta é uma preocupação central dos atores internos da escola, nomeadamente das lideranças. Os atores tanto valorizam as exigências técnicas da formação, da experiência e da fidedignidade (E2B), como o aspeto funcional da avaliação, vista como avaliação formativa (E2B), e valorizam também aspetos relativos ao *modus operandi* (inquéritos) e às consequências da autoavaliação: a melhoria (E2B, E6B).



**Gráfico 32 - Percentagem das respostas dos atores por categorias na Escola C**

Na escola C (Gráfico 32), as lideranças respondem mais na categoria de Monitorização, apontando sobretudo a dificuldade de determinar os resultados-chave (E1C) de uma escola, o conhecimento do funcionamento (E3C) da mesma e referindo que só faz sentido o “trabalho penoso” da autoavaliação se este tiver consequências (E3C) concretas na melhoria da escola.

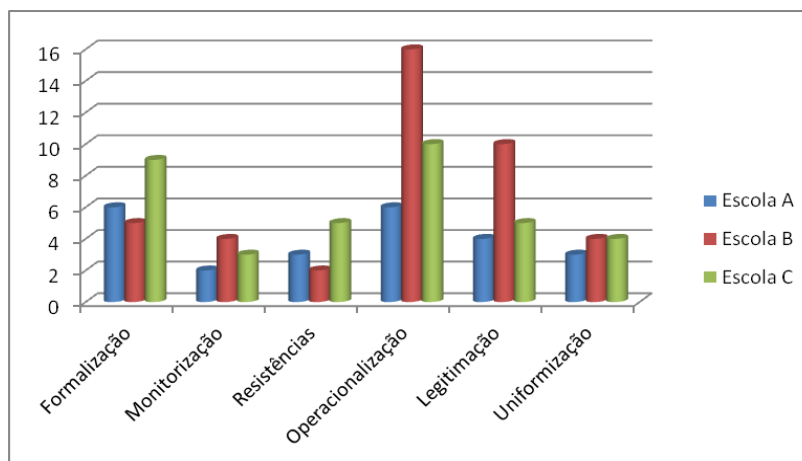
As lideranças responderam também com grande incidência tanto na categoria de Formalização, como na de Legitimação, representando quase 80% das respostas obtidas em cada uma destas categorias. Como duas das categorias referidas pertencem ao conjunto das respostas explicadas no âmbito da teoria burocrática, podemos considerar que a implementação do modelo de autoavaliação, tem sobretudo um significado técnico e formal, como se pode constatar pelos aspetos referidos nas subcategorias (relatórios, reuniões, regulamento interno, burocracia, perdas de tempo, trabalho penoso...) (E3C, E6C), da categoria Formalização.

As subcategorias referidas pelos atores da escola C na categoria de Legitimação têm um aspeto fundamentalmente normativo (exigência, técnica, formação, tempo, melhoria), sendo de salientar que o ator que refere a melhoria (E5C) é o único que não faz parte do grupo lideranças. Esta relação entre o formal e o normativo, também em questões anteriores, revela o carácter eminentemente institucional de que se revestem o modelo e o processo de autoavaliação na escola C.

A escola C destaca-se, ainda, por ser aquela que possui respostas dos professores na categoria Resistências, sendo este o grupo com mais respostas e mais subcategorias nesta categoria. Os professores destacam aspetos positivos e negativos: receio, por um

lado, despertar e cooperação, por outro (E5C). As lideranças, ao contrário, referem apenas aspetos negativos: relutância e ideologias (E1C). Isto significa que os professores conseguiram notar algumas mudanças de atitude por parte dos atores internos relativamente aos processos de avaliação, enquanto que as lideranças não se deram conta dessas mudanças. Tal diferença de perspetiva poderá residir no distanciamento que vai existindo entre os líderes de topo (diretores) e o resto da organização, como já referimos no início deste capítulo a propósito das consequências das alterações legislativas produzidas ultimamente.

Finalmente, a escola C é aquela onde aparece maior representatividade das respostas dos alunos na categoria de Operacionalização. Os alunos consideram que as questões do modelo de autoavaliação são repetitivas e que podem ser reduzidas (E7C). As lideranças apontam as exigências funcionais da aplicação do modelo (a continuidade - reunir todas as semanas, a necessidade de adaptação dos questionários, a abrangência do modelo) e apontam também as dificuldades burocráticas de operacionalização da equipa de autoavaliação (lentidão ligada às alterações ao RI) (E3C). Os professores consideram que os questionários são muito extensos (E4C, E5C), e os pais/EE apontam também como aspeto negativo a extensão dos questionários, acrescentando, ainda, que eles são confusos e que deveriam ser reduzidos (E8C).



**Gráfico 33 - Peso relativo das categorias por escolas**

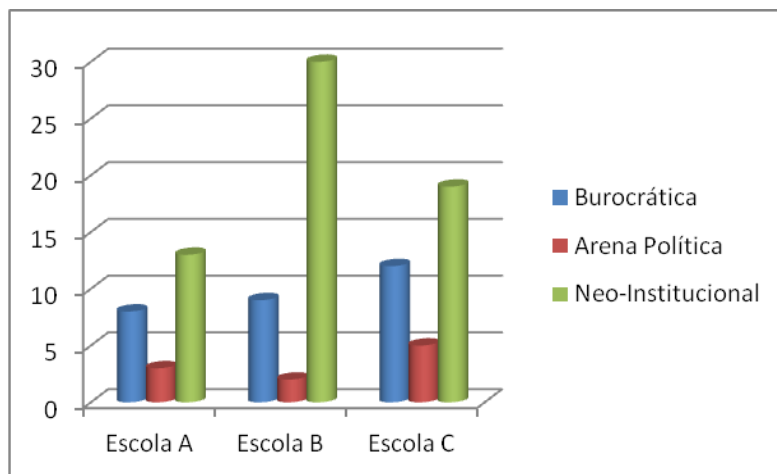
O Gráfico 33 mostra que todas as escolas dão importância aos aspetos explicados pela teoria neo-institucional, sendo a escola B aquela que mais respostas apresenta nas categorias de Operacionalização, Legitimação e Monitorização,

apresentando, também semelhante quantidade de respostas relativamente à escola C na categoria de Uniformização. A razão para tal pode prender-se com o seu esforço de reconstrução do sentido social da escola que impõe um trabalho de reorganização normativo e a adoção de um modelo de gestão voltado para o conhecimento mais profundo da realidade organizacional por parte dos seus principais decisores e intervenientes.

As respostas da escola C seguem a mesma tendência geral da escola B, mas a escola C é aquela onde as respostas na categoria Resistências são mais acentuadas, apresentando, assim, uma maior perceção da conflitualidade e politização do processo de implementação do modelo de autoavaliação do que nas restantes escolas.

Na escola A existe um maior número global de respostas nas categorias de Formalização e de Operacionalização. No entanto, se juntarmos o número de respostas inseridas na teoria neo-institucional, este conjunto de respostas é maior que o conjunto das respostas no domínio da teoria burocrática (Cf. gráfico 33), confirmando-se, assim, para as três escolas, que a implementação do modelo CAF/QUALIS segue uma intencionalidade legitimadora, normativa, credibilizadora por parte dos decisores políticos, quer sejam internos, quer sejam externos às escolas.

Embora os fatores políticos e burocráticos possam ser considerados como fatores criadores de inércia (Hannan e Freeman, 1984), a intenção de inserir a problemática da implementação de modelos de autoavaliação das escolas no quadro da abordagem neo-institucional parece evidente, podendo interpretar-se esse conjunto de procedimentos como um rito legitimador das ações organizacionais, sendo esta uma prática que ainda não se encontra consolidada nem possui, para já, outras consequências que não sejam as consequências mais formais e normativas do processo (inquéritos e relatórios).



**Gráfico 34 – Peso das Teorias Explicativas por escola – Questão 4**

Tendo em conta que a questão 4 pretende determinar as vantagens e desvantagens da utilização dos modelos de autoavaliação nas escolas, sobretudo na perspetiva dos atores das mesmas, elaborou-se o Quadro 53 para facilitar uma leitura global dos resultados obtidos.

Quadro 53 – *Vantagens e desvantagens dos modelos de autoavaliação*

Escolas	Vantagens	Desvantagens
<b>Escola A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove a melhoria</li> <li>- Permite uma abrangência global</li> <li>- Possibilita uma leitura fidedigna</li> <li>- Dá um caráter institucional à autoavaliação</li> <li>- Pode ser adaptado à realidade de cada escola</li> <li>- Possibilita a monitorização de resultados</li> <li>- Pode ser reformulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exige formação específica</li> <li>- Depende da sinceridade nas respostas</li> <li>- Burocrático</li> <li>- Distanciamento entre os planos de melhoria e o que realmente se concretiza</li> <li>- Risco de descontextualização das questões</li> <li>- Excesso de formalização</li> <li>- Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola</li> <li>- Complexidade dos procedimentos</li> </ul>
<b>Escola B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite fazer mais, comparar, perceber</li> <li>- Possibilita uma leitura fidedigna da realidade</li> <li>- Funciona como instrumento de avaliação formativa da escola</li> <li>- Promove um maior conhecimento</li> <li>- Abre a propostas de melhoria e correção</li> <li>- A experiência anterior facilita a sua aplicação</li> <li>- Ajuda ao estabelecimento de metas e à tomada de decisões</li> <li>- Permite conhecer os resultados da ação desenvolvida na escola</li> <li>- A diversidade de opções de resposta permite caracterizar a escola o mais próximo possível da realidade</li> <li>- Maior rigor, objetividade, superando uma visão apoiada apenas em impressões</li> <li>- Superação das ideias pré-concebidas</li> <li>- Minúcia do conhecimento obtido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exige formação específica</li> <li>- Está dependente da predisposição para responder com sinceridade</li> <li>- Complexidade dos procedimentos</li> <li>- Excesso de formalização</li> <li>- Modelo “frio”, apoiado apenas em evidências</li> <li>- Muito extenso e repetitivo</li> <li>- Trabalho penoso</li> <li>- Carece de simplificação</li> <li>- Demasiado pormenorizado e com aspetos irrelevantes</li> <li>- Exige coesão da equipa</li> <li>- Confuso para alguns públicos-alvo</li> </ul>
<b>Escola C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptabilidade do modelo</li> <li>- Possibilidade de reformulação das questões</li> <li>- Modelo muito abrangente</li> <li>- Permite maior consistência na medição de aspetos que não são fáceis de medir</li> <li>- Desperta para a avaliação</li> <li>- Suscita a colaboração logo que é percebido o interesse do processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola</li> <li>- É um modelo altamente exigente em termos técnicos, exigindo uma equipa especializada</li> <li>- Ocupa muito tempo</li> <li>- É muito trabalhoso</li> <li>- Excesso de formalização</li> <li>- Exige estudo</li> <li>- Exige que a escola compatibilize os horários dos membros da equipa para poderem reunir e trabalhar</li> <li>- É um modelo indiferente face ao contexto</li> <li>- Muito extenso e repetitivo</li> <li>- Confuso para alguns públicos</li> <li>- O seu sucesso depende da formalização do processo</li> </ul>

(Fonte: Autoria própria)

O Quadro 53 permite-nos fazer uma aproximação à relação dos atores organizacionais com o modelo de autoavaliação utilizado na sua escola. A escola A e a escola C apresentam mais desvantagens que vantagens, com maior destaque para a escola C. A escola B, ao contrário, apresenta mais vantagens que desvantagens, mas é



preciso não esquecer que é a primeira vez que utilizam um modelo de autoavaliação e que, dada a história anterior, as expectativas, nomeadamente das lideranças de topo e dos professores, são positivas. No entanto, se existem algumas vantagens assinaladas por mais de uma escola (a abrangência global do modelo, a sua fidedignidade, a sua adaptabilidade), existem também aspetos menos vantajosos que lhe são atribuídos (a sua implementação exige formação específica, excesso de formalização, a sua complexidade e extensão, o facto de se tornar confuso para alguns públicos, o facto de avaliar aspetos irrelevantes e de poder ser totalmente descontextualizado, e ainda, o facto de ser muito trabalhoso). As desvantagens comuns a mais que uma escola são claramente maiores que as vantagens na perceção global dos atores.

Olhando para o Quadro 53 é perceptível que a escola que vê com mais otimismo a utilização do modelo de autoavaliação é a escola B e isto ocorre devido às expectativas relevantes das lideranças e da equipa de autoavaliação no sentido de obter, através da utilização do modelo, um conhecimento mais profundo da escola e poder tomar decisões objetivamente fundamentadas e não arbitrárias.

A escola A valoriza também a possibilidade do modelo permitir uma leitura fidedigna da realidade, associada à sua abrangência e à possibilidade de este ser reformulado face ao contexto a ser avaliado. Esta escola considera relevante o facto de a utilização do modelo dar um carácter institucional ao processo de autoavaliação.

A escola C, pela experiência de utilização do modelo, apresenta um aspeto positivo importante, considerando que o modelo permite uma maior consistência na medição de aspetos que são difíceis de medir, como é o caso da satisfação dos diferentes atores escolares. É também a escola C que apresenta a maior quantidade de aspetos negativos, apontando algumas dificuldades concretas da implementação deste modelo:

- o facto de ser muito trabalhoso e exigir muito tempo;
- o facto de exigir uma equipa com conhecimento especializado;
- o facto de ser muito extenso, repetitivo e confuso para alguns públicos;
- o facto de exigir uma adaptação das questões ao contexto de cada escola;
- o facto do seu sucesso estar dependente de uma excessiva formalização de procedimentos.

Estes dados levam a refletir que a implementação de um modelo de autoavaliação deve acautelar as desvantagens que estão implícitas, as quais são, por si

só, desmotivadoras quando se compara o esforço realizado na implementação do modelo e depois os resultados em termos de melhoria efetiva das escolas.

Devem salientar-se, ainda, os obstáculos ao processo de autoavaliação que são referidos em cada escola. Na escola A: a fragmentação da organização escolar (E6A), os interesses e motivações das pessoas (E2A) e a falta de diálogo/comunicação (E2A). Na escola B: a mentalidade individualista que impede as pessoas de quererem trabalhar em equipa (E3B). Na escola C: a relutância e o medo (E1C).

Todos estes aspetos negativos levam a questionar: se as escolas não possuem recursos humanos, económicos e de tempo que possam garantir uma autoavaliação fidedigna porque razão insistem em mostrar que fazem autoavaliação? A nossa explicação apoia-se no conceito de manipulação de Oliver (1991), como decisão estratégica de influenciar a imagem produzida pela comunidade escolar acerca da escola e da sua gestão. Portanto, os modelos de autoavaliação têm uma dimensão instrumental, tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista simbólico e da construção do significado social da escola.

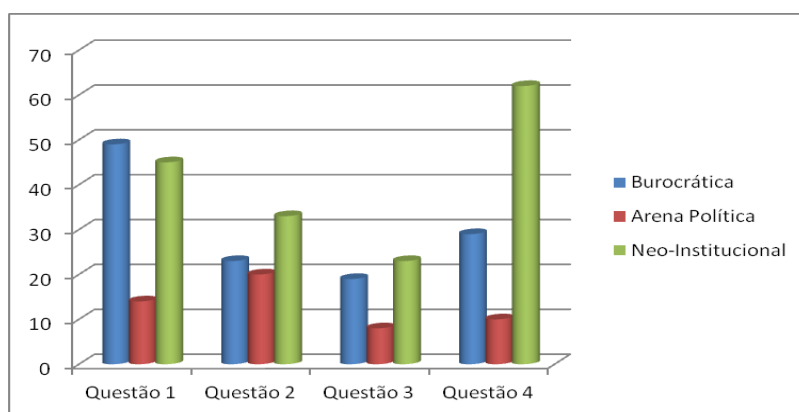
Assim, o tipo de conhecimento que produzem tem de ser sempre entendido como resultado de processos interpretativos, quer a montante (na preparação das questões a serem colocadas nos inquéritos, na seleção do que é e do que não é avaliado), quer a jusante do processo (na discriminação entre resultados importantes e não importantes ou significativos por parte da equipa que avalia).

Deste modo, a teoria burocrática, que enfatiza o papel da formalização, não é suficiente para explicar o modo como os atores institucionais entendem os procedimentos de avaliação.

## 2.6. Nota Final

Resta-nos uma comparação final entre os resultados obtidos em cada uma das questões de investigação.

O Gráfico 35 apresenta a preponderância das teorias explicativas em cada uma das questões de investigação.



**Gráfico 35 – Peso global das Teorias Explicativas por questão de investigação**

O Gráfico 35 confirma a nossa perspectiva de que a teoria neo-institucional tem maior poder explicativo do funcionamento organizacional, comprovando-se a sua preponderância nas respostas às entrevistas em três das quatro questões de investigação.

Ao mesmo tempo, a teoria política ganha relevo quando se trata de autoavaliação, uma vez que a implementação destes procedimentos coloca sempre em questão o *statu quo*, os hábitos e rotinas instalados.

Finalmente, a teoria burocrática tem maior relevância quando se trata de avaliação externa das escolas, na medida em que o carácter eminentemente formalista dessa avaliação exige das escolas um maior investimento na produção de documentos oficiais e de evidências documentais.

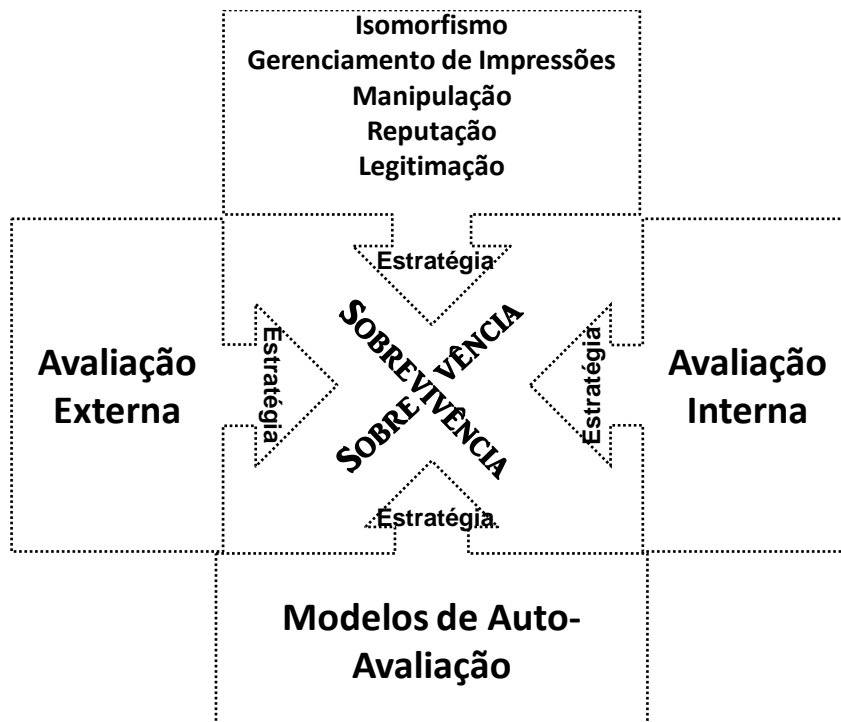
O impacto da avaliação externa é, por isso, sobretudo formal e normativo, orientando as escolas para comportamentos de tipo isomórfico (Powell e DiMaggio, 1999), que venham garantir a reputação pública da escola (Lasbeck, 2007). Não produz efeitos em termos de mudanças organizacionais no dia-a-dia das escolas, produzindo apenas alterações temporárias e superficiais, algumas das quais ligadas à gestão da imagem pública da escola (Mohamed et al., 1999), mais do que a mudanças concretas que possam influenciar as práticas habituais dos diversos atores. A sua função é

essencialmente legitimadora (Meyer e Rowan, 1999) das políticas públicas e das práticas institucionais, mesmo quando a escola se encontra em situações bastante frágeis do ponto de vista organizacional, como se viu pelos resultados obtidos na avaliação externa pela escola B.

O impacto da autoavaliação é, também bastante formal, criando, no entanto, algumas resistências internas pelas razões políticas já apresentadas, mas tem ainda uma função de legitimação (Meyer e Rowan, 1999) das diretrizes organizacionais e institucionalizadas das escolas, servindo mais para criar a ilusão de que se irão fazer melhorias futuras do que assegurando que essas melhorias se façam no presente. Para a gestão das escolas, a autoavaliação poderá servir para conhecer melhor o “terreno”, o contexto simbólico no qual têm de ser tomadas decisões estratégicas, mas ainda não se tornou visível para a maioria dos atores como é que a autoavaliação pode efetivamente melhorar a escola como um todo, beneficiando em particular os alunos, que são a sua principal razão de existência.

A questão três vem mostrar, com a preponderância de respostas das lideranças na teoria neo-institucional, que estes atores estão particularmente interessados na dimensão simbólica que os resultados da avaliação institucional (interna ou externa) produzem e nas repercussões políticas e sociais que esses mesmos resultados possam ter na possibilidade de gestão e até de existência e manutenção da própria escola (Alvesson, 2001; Lasbeck, 2007) no espaço social.

A implementação de procedimentos de autoavaliação não foi, por isso, resultante de uma decisão interna, num primeiro momento, mas de uma decisão externa, de uma imposição legal que obrigou as escolas a modificarem as suas estratégias e a complexificar o seu modo de relação, quer com os poderes públicos, quer com os seus parceiros sociais (Figura 9).



**Figura 9 – Função principal da avaliação institucional nas escolas (Fonte: Autoria própria)**

A dimensão institucional da implementação de modelos de avaliação socialmente reconhecidos (caso do Modelo CAF / QUALIS ou do Programa AVES) serve à escola como tática de promoção organizacional (Mohamed et al., 1999) e, em última instância, como estratégia de manipulação dos parceiros externos no sentido de influenciar a construção da imagem social da escola (Oliver, 1991), garantindo a sobrevivência da escola (Alvesson, 2001).

### ***3. Ruídos nos Procedimentos de Melhoria das Escolas***

A avaliação institucional e, em particular, a autoavaliação é um conjunto de procedimentos que tem como primeiro objetivo criar condições efetivas para a melhoria global das escolas. Chamaremos de ruídos institucionais todos os fatores que, em cada escola, parecem criar obstáculos à produção dessas melhorias efetivas. Tais ruídos foram encontrados nas entrevistas, na consulta do PEE, nas Atas do CP e na observação registrada nas Notas de Campo. Todos estes ruídos se encaixam na estratégia global da hipocrisia (Sá, 2004; Brunnson, 2006) onde as desarticulação e o distanciamento entre o discurso, a norma e a prática têm um propósito concreto que é a sobrevivência da organização escolar tal como ela se encontra. A hipocrisia é tanto maior quanto maior o sentimento de incerteza vivido pelos atores escolares e quanto mais ameaçadoras forem as mudanças requeridas para os poderes instalados.

Os ruídos agruparam-se em oito categorias, com a finalidade de serem melhor explicados:

- Inércia – Todos os comportamentos institucionais ou afirmações que revelam a inalterabilidade dos dinamismos internos face a pressões e expectativas externas ou que indicam a lentidão das mudanças organizacionais.
- Manutenção do *Statu Quo* - Todas as ocorrências que manifestam o desinteresse do grupo docente em por em causa o seu poder sobre as ações que diretamente lhes dizem respeito, nomeadamente a planificação e a avaliação.
- Conflitualidade – Todas as referências a situações ou comportamentos que exprimem interesses em conflito, dentro e fora da escola.
- Gestão de Impressões – Todas as referências que implicam direta ou indiretamente a necessidade de gerir a imagem da escola.
- Entropia – Todos as afirmações que manifestam a desarticulação e a desorganização dos procedimentos internos da escola.
- Burocracia – Todas as referências a aspetos normativos e legislativos, internos e externos que, de algum modo, impediram aquilo que pretendiam promover.

- Clima Organizacional – Todos os fatores relativos a sentimentos dos indivíduos que compõem a organização escolar.
- Retórica – Todas as referências a contradições entre o discurso e a prática.

Assim, foram encontrados, nas diferentes fontes os seguintes ruídos no funcionamento das escolas (Quadro 54):

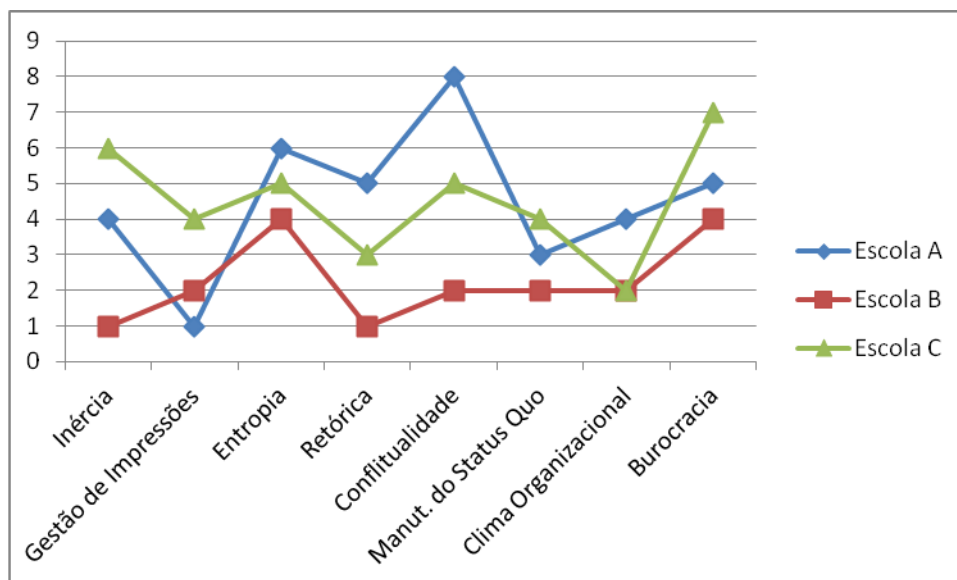
Quadro 54 – *Fatores produtores de ruído nos processos de melhoria nas escolas*

Fatores produtores de Ruído	Escola A	Escola B	Escola C	Tipos de Fator
<b>Inércia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse</li> <li>- Presunção de competência</li> <li>- “Deixa andar”</li> <li>- Parcialidade e falta de transparência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lentidão dos processos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pressão externa não equivale a mudanças internas</li> <li>- Dificuldade em refletir e definir metas</li> <li>- Lentidão dos processos e das mudanças</li> <li>- Descredibilização dos processos de avaliação externa</li> <li>- Ausência de impacto da avaliação externa</li> <li>- Inexistência de mobilização para a mudança</li> </ul>	I N S T I T U C I O N A I S
<b>Gestão de Impressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparabilidade não assegurada pelos rankings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem fragmentada da escola e dos seus processos</li> <li>- Falta de divulgação das atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em ultrapassar as limitações do contexto</li> <li>- Comparabilidade não assegurada pelos rankings</li> <li>- Visão fragmentária da escola</li> <li>- Ritualismo e encenação face às pressões externas</li> </ul>	
<b>Entropia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distorção da comunicação interna</li> <li>- Disparidade de competências</li> <li>- Descontinuidade e desarticulação de equipas</li> <li>- Ausência de uma visão global compartilhada</li> <li>- Falta de unidade, fragmentação e inconsistência dos documentos internos</li> <li>- Provisoriedade e incerteza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência ou insuficiência de monitorização dos processos</li> <li>- Desarticulação curricular e funcional</li> <li>- Decisões/ Ações inconsequentes</li> <li>- Desorganização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização débil</li> <li>- Descontinuidade das articulações</li> <li>- Provisoriedade e incerteza</li> <li>- Inconsistência e imaturidade da reflexão</li> <li>- Incongruência dos processos de avaliação do desempenho</li> </ul>	
<b>Retórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarticulação entre programas e práticas</li> <li>- Desfasamento entre teoria e prática</li> <li>- Inautenticidade, ritualização e encenação</li> <li>- Distanciamento entre o discurso e a realidade</li> <li>- Excessivo peso do domínio sócio-afetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de ocultação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiguidade na definição de critérios</li> <li>- Ceticismo face às potencialidades da autoavaliação</li> <li>- Auto-contradição da autonomia</li> </ul>	
<b>Conflitualidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade no trabalho colaborativo</li> <li>- Lideranças isoladas</li> <li>- Rutura e descontinuidade</li> <li>- Lobbys</li> <li>- Conflitos entre gestão e professores</li> <li>- Desorientação, confusão e desequilíbrio</li> <li>- Pressões externas</li> <li>- Horários incompatíveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em obter a participação dos pais</li> <li>- Problemas com os alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em definir estratégias eficazes</li> <li>- Perda de democraticidade</li> <li>- Sobreposição dos interesses políticos aos da aprendizagem</li> <li>- Horários incompatíveis</li> <li>- Desvalorização do pessoal não docente</li> </ul>	P O L Í T I C O S  E  R E L A

<b>Manutenção do statu quo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção das práticas</li> <li>- Metodologias de avaliação pouco diversificadas</li> <li>- Ausência de cultura de corresponsabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em obter consensos</li> <li>- Resistência aos processos de mudança e ao trabalho em equipa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse pela autoavaliação</li> <li>- Atores incrementam as contradições do sistema</li> <li>- Conhecimento não muda atitudes</li> <li>- Auto-exclusão das atividades desenvolvidas</li> </ul>	<b>C I O N A I S</b>
<b>Clima organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotina e desilusão</li> <li>- Ausência de sentido</li> <li>- Desmotivação</li> <li>- Desgaste e cansaço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivações pessoais não coincidem com motivações institucionais</li> <li>- Diferentes formas de valorização dos procedimentos de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo de represálias</li> <li>- Descontentamento</li> </ul>	
<b>Burocracia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subversão entre o fundamental e o acessório</li> <li>- Superburocratização com pouca eficácia</li> <li>- Currículo com disciplinas inúteis</li> <li>- Descrédito dos processos de avaliação</li> <li>- Desumanidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legalismo conformista</li> <li>- Instabilidade normativa</li> <li>- ME não dialogante</li> <li>- superburocratização sem melhoria do serviço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normativos contraditórios</li> <li>- Exames Nacionais promovem desigualdade</li> <li>- Departamentos muito numerosos</li> <li>- Falta de exigência do ME ao nível dos currículos e do estatuto do aluno</li> <li>- Instabilidade provocada pelos normativos</li> <li>- Superficialidade e precipitação da avaliação externa</li> <li>- Desumanidade</li> </ul>	<b>B U R O C R Á T I C O S</b>

4

Com os dados expostos no quadro anterior (Quadro 54)<sup>181</sup>, construíram-se os quadros do Anexo XXIII, determinando-se os fatores responsáveis pelo ruído institucional, a partir dos quais se elaborou um gráfico de frequência comparativo do impacto de cada um desses fatores na implementação e eficácia de ações de melhoria, nas diferentes escolas (Gráfico 36).



**Gráfico 36 - Impacto comparativo dos fatores de ruído em cada escola**

<sup>181</sup> Estes dados encontram-se no Anexo XXX.



O Gráfico 36 mostra que na escola A a conflitualidade é o fator de maior ruído, seguido da entropia e da burocracia. Na escola C, a burocracia e a inércia são os fatores de ruído que mais se destacam. E na escola B, os fatores de maior ruído são a entropia e a burocracia. Estes aspetos permitem enquadrar os resultados obtidos nas questões de investigação e explicar as limitações encontradas nas diferentes escolas em termos da efetivação de ações de melhoria. A burocracia é o fator mais significativo, uma vez que é reconhecido como ruído em todas as escolas, subvertendo os fins para os quais a escola existe, ou pelo menos subvertendo aquela que é a perceção dos professores acerca do papel social que deverá ter a escola: ensinar. Estes atores entendem que o facto de a burocracia ter aumentado não garantiu melhoria, qualidade ou eficácia. Pelo contrário, alguns dos seus resultados mais desastrosos são, por um lado, o descrédito dos processos de avaliação dos alunos (P3A<sup>182</sup>), e por outro, a desumanidade com que se tratam as pessoas dentro das organizações escolares (E9A<sup>183</sup>). Os atores das escolas entendem que o Ministério da Educação, que encheu a escola de legislação, esvaziou-a de sentido, logo pelos currículos dos diferentes ciclos que apresentam disciplinas ou áreas curriculares que não são vistas como “úteis”(E7A<sup>184</sup>). Esse esvaziamento de sentido sente-se também na própria contradição dos normativos legais, que só vieram trazer instabilidade ao ambiente escolar (E2A, E3A, E5A, E2B, E4C<sup>185</sup>).

A entropia (Taylor, 1981) aparece, em duas das escolas como fator determinante na ausência de melhorias significativas, alimentando-se de diversas fontes: a fonte burocrática (superburocratização, legalismo sem sentido, contradição, provisoriedade, incerteza); a fonte retórica (desarticulação entre o discurso e a prática, inautenticidade, ritualização, encenação); fonte política (sobreposição de interesses pessoais aos organizacionais que gera a falta de vontade de mudar e a ausência de uma reflexão consequente); fonte profissional (imaturidade, incompetência).

Os Gráficos 37, 38 e 39 apresentam o impacto de cada um dos fatores de ruído nas diferentes escolas.

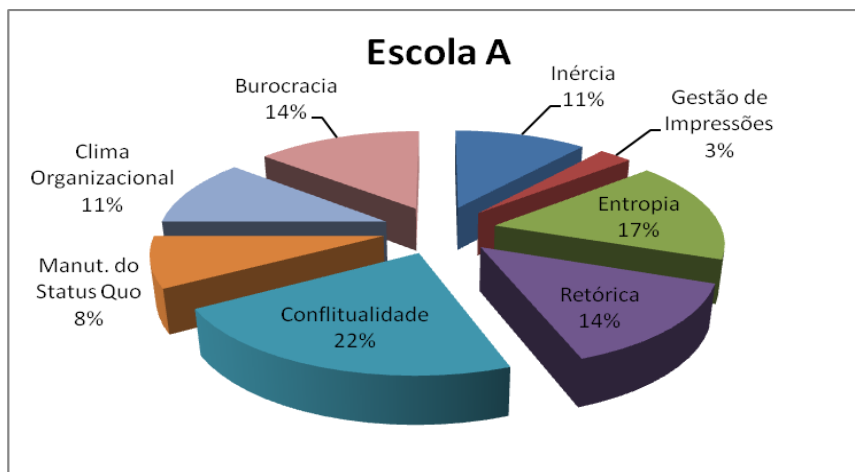
---

<sup>182</sup> Cf. Notas de Campo, Anexo XXII.

<sup>183</sup> Cf. Anexo V, entrevistas da escola A.

<sup>184</sup> Idem

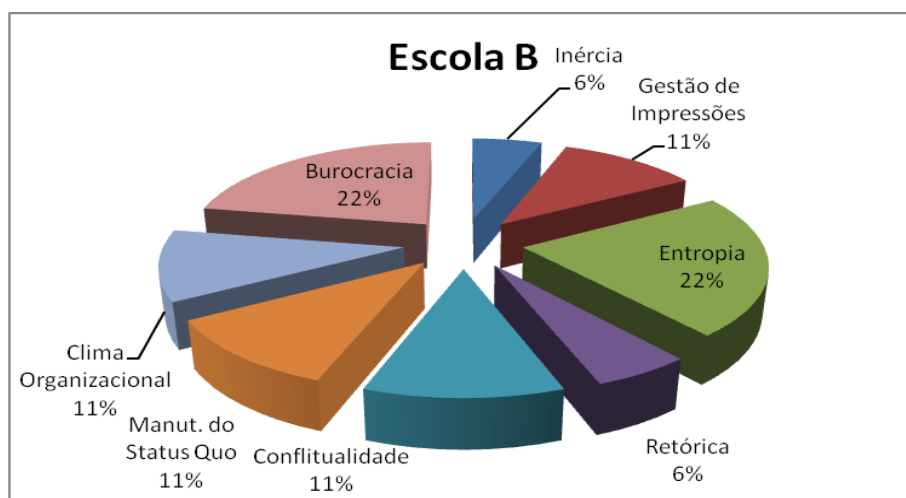
<sup>185</sup> Cf. Anexos V, VI e VII, entrevistas das escolas A, B e C respetivamente



**Gráfico 37 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola A**

Na escola A (Gráfico 37), a conflitualidade dificulta o trabalho colaborativo, que se torna ainda mais difícil sem a compatibilidade de horários; ela aumenta o peso dos *lobbys*, criando ruturas e descontinuidades nas tarefas organizacionais; ao reduzir a coesão interna, aumenta o impacto das pressões externas sobre o ambiente escolar; isola as pessoas, inclusive as lideranças. As lideranças sentem-se incapazes de repor o equilíbrio na desorientação e confusão gerados pelos conflitos, latentes ou explícitos, entre a gestão e os professores. Assim, impedida uma boa qualidade de relações e interações humanas, as ações de melhoria são difíceis de implementar e/ou de resultar.

A entropia (Taylor, 1981), na escola A, parece, por um lado, resultar das contradições internas da própria conflitualidade e, por outro, alimentá-las. Existe uma distorção da comunicação interna que, ela própria, cria conflitos e desarticula o funcionamento das equipas de trabalho e pode ser responsável pela ausência de uma visão global da escola compartilhada pelos diferentes atores. Os aspetos burocráticos também encontram aqui alguma relação com a entropia, na medida em que a instabilidade gerada pela superburocratização sem sentido acaba por conduzir à falta de unidade, à fragmentação e inconsistência dos documentos internos. Tal fragmentação põe a claro a provisoriedade e incerteza das decisões e ações organizacionais, acentuando a disparidade de competências entre professores e a descontinuidade e desarticulação entre as pessoas.

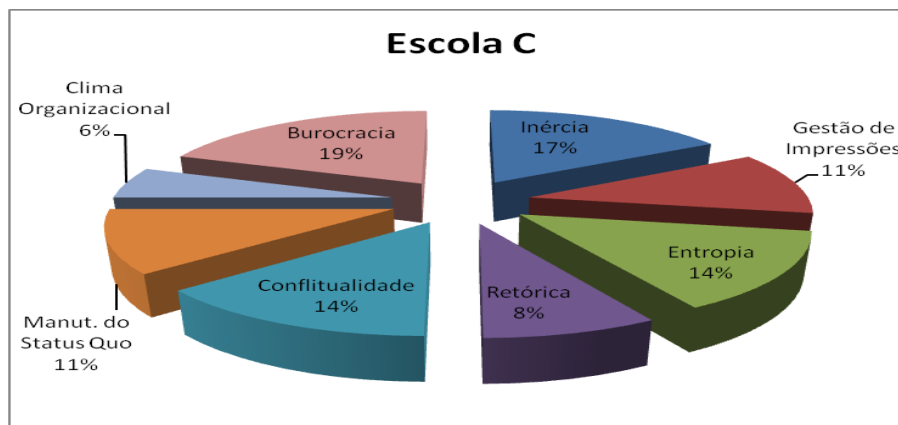


**Gráfico 38 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola B**

Na escola B (Gráfico 38), a desorganização e desarticulação (entropia) são resultado de uma história de conflitualidade anterior e o sinal de que os procedimentos de reinstitucionalização no interior da escola estão no seu início e são de difícil consolidação. Sente-se uma ausência ou insuficiente monitorização de processos, uma desarticulação curricular e funcional e a inconsequência de decisões e ações. Coexistem, assim, duas tendências entre si, até certo ponto, contraditórias: a tendência para a conformidade normativa/ técnica e a tendência para a desconformidade prática. A burocracia vem incrementar a entropia, em vez de a reduzir, na medida em que a invasão das escolas com constantes alterações legislativas e a falta de diálogo do Ministério da Educação com as escolas (E2B<sup>186</sup>) colocou a escola numa situação de impasse e de sensação de ter voltado à estaca zero, depois de dois anos de esforço no sentido de reorganizar a escola (P2B<sup>187</sup>).

<sup>186</sup> Cf. Anexo VI, entrevistas da escola B

<sup>187</sup> Cf. Anexo XXII – Notas de Campo



**Gráfico 39 - Impacto comparativo dos fatores de ruído na Escola C**

Na escola C (Gráfico 39), além da burocracia, a inércia é um fator de ruído importante, na medida em que existe uma certa continuidade do processo de autoavaliação na escola, os elementos da equipa de autoavaliação têm conhecimentos específicos para implementar o modelo CAF, o modelo é implementado, fazem-se relatórios de autoavaliação, mas não existe uma autêntica reflexão interna, não se definem metas para a mudança nem se notam mudanças significativas de comportamento dos diferentes atores face aos resultados conhecidos e divulgados nesses relatórios. A inércia serve, assim, na escola C, à manutenção do *statu quo*, criando, ao mesmo tempo, uma barreira em relação às pressões externas e mostrando a inexistência de uma autêntica mobilização interna para a mudança, que se aproveita da lentidão dos processos burocráticos (E3C<sup>188</sup>). De salientar que nesta escola, a entropia (Taylor, 1981) e a conflitualidade aparecem com o mesmo impacto, sendo referidas em 14% das expressões utilizadas pelos entrevistados, confirmando a nossa interpretação de que existe uma relação privilegiada entre conflito e entropia: quanto mais conflito, mais entropia e quanto mais entropia, mais conflito.

Resumiríamos, portanto, do seguinte modo, a influência dos diferentes fatores nas escolas:

#### **a) Fatores Institucionais**

##### **Inércia**

Pode concluir-se dos dados obtidos que as escolas com maior grau de institucionalização (escolas A e C), possuem maior inércia e, portanto, maior

<sup>188</sup> Cf. Anexo VII, entrevistas da escola C

capacidade de resistência às pressões externas e internas. De todas, a escola que mais se destaca neste fator é a escola C. Este dado pode ser ainda reforçado pelas reações negativas relativamente ao relatório de avaliação externa por parte dos entrevistados (E3C, E5C, E6C), bem como pela lentidão de processos de mudança formal promovidos no seio do Conselho Pedagógico<sup>189</sup>. A escola B apresenta apenas uma referência à inércia institucional, mas que é corroborada pelos dados obtidos da leitura das atas<sup>190</sup>.

### **Gestão de Impressões**

Os dados revelam que existe uma maior institucionalização da escola C e que ela se encontra numa etapa de institucionalização diferente das restantes escolas estudadas. Esta é a escola que se destaca pela maior preocupação com a gestão das impressões e onde os atores mostram dar importância à construção de uma imagem consistente da escola, sobretudo garantindo a coesão interna dos atores<sup>191</sup>.

A escola A não apresenta referências neste ponto e consideramos que a razão dessa inexistência é porque as energias dos atores estão concentradas na resolução ou na gestão dos problemas gerados pela conflitualidade, ou seja, passaram para segundo plano as preocupações institucionais, porque têm problemas pessoais mais imediatos para resolver.

---

<sup>189</sup> Na reunião A4C (Janeiro) referem-se os problemas relativos à elaboração dos planos de melhoria dos alunos do ensino básico. O problema volta a ser discutido na reunião seguinte e nada mais é dito até ao final do ano letivo, quando na reunião de aprovação final dos mesmos planos (A10C – Julho) o Diretor propõe que se encontrem metodologias adaptadas às dificuldades dos alunos. O assunto só volta a ser tratado em Abril do ano letivo seguinte (A19C), quando são aprovados novos documentos de referenciação e de registo do acompanhamento dos alunos. O mesmo se passa com a lentidão da reelaboração do PEE, que começa em Outubro (A10C) que não chega possivelmente a ser aprovado, já que a escola foi extinta em Junho desse ano letivo.

<sup>190</sup> O PEE começa a ser elaborado em Fevereiro (A3B) e só é aprovado em Novembro do ano letivo seguinte (A8B). É necessário ter em conta que esta escola não facultou todas as atas do Conselho Pedagógico, pois se o tivesse feito se veria que a distância entre a primeira reunião em que se fala do assunto e aquela em que o PEE é aprovado é de 8 reuniões e não de 5 reuniões, o que implica 8 meses, sem contarmos com os meses de férias.

<sup>191</sup> Esta escola é aquela onde se encontra maior homogeneidade de participação e de perspetivas nas questões de investigação. Por exemplo, na questão 1, a escola C é a única que obtém respostas de todos os atores na categoria Credibilidade. E no que diz respeito aos resultados da Avaliação Externa, existe uma quase total unanimidade dos atores na oposição aos resultados dessa avaliação expressos no relatório publicado pela IGE (E3C, E5C, E6C, E8C).

A escola B apresenta apenas uma referência neste item, mas que é suficientemente significativa, pois dois dos atores referem ou que não têm conhecimento do modo como a equipa de autoavaliação se organizou (E5B) ou que estando incluídos no processo de autoavaliação da escola se limitaram a colaborar apenas em parte desse processo (E4B), desinteressando-se de todo o resto. A imagem fragmentada da escola é também reforçada pelo período de transição que atravessa, em que devido às lutas políticas internas, a divisão e a fragmentação foram ainda mais acentuadas. Este último dado é corroborado por 8 das 10<sup>192</sup> entrevistas realizadas nessa escola. Daí podermos afirmar que a escola B, ao contrário das outras duas, enfrenta um processo de reinstitucionalização, que sobreveio a um período longo de desinstitucionalização.

### **Entropia**

Este é o fator que tem um nível de importância similar nas três escolas. Quer as mais institucionalizadas (escola A e C) quer a menos institucionalizada (escola B) apresentam níveis significativos de desarticulação e desorganização. Pode caracterizar-se esta desorganização de maneiras diferentes nas três escolas: na escola A, associado à conflitualidade e à retórica, que conduz à ausência de uma visão global partilhada; na escola B, associada à própria necessidade de reinstitucionalização com a perceção da existência de ações e decisões inconsequentes; na escola C, associada principalmente à manutenção do *statu quo*, com um desinteresse manifesto pela reflexão e decorrente imaturidade e inconsequência da mesma.

### **Retórica**

A escola B não apresenta referências à retórica e isso pode ser relacionado com o seu processo de reinstitucionalização. Digamos que o discurso institucional está ainda em fase de construção.

A escola A destaca-se por um elevado nível de retórica, a par da conflitualidade. É uma retórica sobretudo associada à burocracia, onde os papéis vão à frente das pessoas e onde o discurso formal nem sempre tem o seu correlato nas práticas (E2A). É

---

<sup>192</sup> Os únicos entrevistados que não se referem a esta situação de transição são E4B e E6B, um, talvez, por receio, outro porque está na escola há pouco tempo e não participou dos acontecimentos mais graves que marcaram a etapa anterior da história da escola.

uma forma de resistência subtil pois implica que os atores funcionam organizacionalmente como se agissem em conformidade com as formalidades estabelecidas, mas depois a sua prática denuncia que essa conformidade ou não existe ou é pouco significativa. Obviamente que o esforço para a manutenção do *statu quo* tem aqui um papel a desempenhar, pois muitas vezes as mudanças formais exercem pressão para que se alterem as práticas e metodologias de ensino, campo onde os professores se consideram competentes e portanto onde não reconhecem necessidade efetiva de mudança.

A escola C destaca-se, neste ponto, sobretudo pelo ceticismo. Começa por não existir a crença de que a autoavaliação possa produzir melhorias (E1C). Não havendo essa crença, o que se faz tem como função o mero cumprimento de calendário para que conste. Este posicionamento tem de ser relacionado com a importância que tem a gestão de impressões no ambiente escolar<sup>193</sup>.

#### **b) Fatores Políticos e Relacionais**

##### **Conflitualidade**

São as escolas mais institucionalizadas que apresentam um mais elevado nível de conflitualidade, quer interna, quer externa.

A escola A é aquela que se destaca pelo elevado nível de conflitualidade percebida e manifestada por todos os grupos de atores institucionais. É uma conflitualidade interna, que se encontra marcada por uma desarmonia entre a gestão e o grupo dos professores, mas que é alimentada e incrementada pelas alterações normativas ao currículo, ao estatuto dos alunos, dos professores e da escola. Este fator é indicativo do momento histórico vivido pela escola, em fase de mudança da direção, exprimindo, assim, a turbulência interna que reforça, por um lado, a inércia e, por outro, a retórica (discurso incongruente com a prática, práticas rituais e encenações). Este fator e a entropia, são os que mais obstaculizam à introdução de melhorias.

Na escola C podemos encontrar uma correlação entre os comportamentos inerciais e a conflitualidade, pois a conflitualidade nesta escola é relativa à perceção de que o pessoal não docente tem uma participação insatisfatória na vida da escola, ao mesmo tempo que as pessoas entrevistadas neste grupo revelam desinteresse pelos

---

<sup>193</sup> Cf. Quadro 49 sobre as estratégias institucionais face à avaliação externa

resultados da avaliação, quer interna, quer externa, e não apresentam iniciativas concretas para mudar esse estado de coisas (E9C e E10C).

Na escola B, embora nas Atas do CP<sup>194</sup> se verifique um aumento da conflitualidade no segundo ano em que se realizou a investigação, a direção encontra-se numa espécie de “estado de graça” face à direção anterior, o que reduz só por si a incidência de conflitos, pois a luta pela conquista de poderes opera-se em níveis mais baixos de decisão, não afetando tão direta e imediatamente as perceções dos diferentes atores. Por outro lado, pela análise das Atas também se percebe que a conflitualidade está muito relacionada com problemas do meio sócio-cultural que afetam a escola (problemas comportamentais de alunos como a indisciplina, a violência ou o abuso de álcool).

### **Manutenção do *Statu Quo***

Este fator está intimamente associado ao anterior, na medida em que pode considerar-se também um indicador da resistência à mudança por parte de um grupo determinante dentro da escola – o grupo de docentes. E mais uma vez, as escolas que possuem maior grau de institucionalização são aquelas que apresentam maior incidência de comportamentos que indicam esse esforço de manutenção (escolas A e C).

Na escola B, este afigura-se um fator importante de resistência tendo em conta que, pelos resultados obtidos na retórica institucional (nenhuma referência) e na conflitualidade (uma referência), se pode perceber um esforço dos atores em manter estável a sua parcela de poder socialmente instituído num ambiente organizacional de grande vulnerabilidade face ao contexto externo e às mudanças políticas no contexto interno. Por isso mesmo, a dificuldade em obter consensos e em trabalhar em equipa são os aspetos mais evidentes desse esforço de manutenção do *statu quo* (E3B).

Este item, na escola A está patente no reconhecimento por parte do diretor (E1A) de que as pessoas se agarram às suas rotinas e que por isso as metodologias de avaliação (e, logicamente, as de ensino) são pouco diversificadas. Nessa linha, existe ainda pouca capacidade de trabalho em equipa e, portanto, não se verifica uma cultura de corresponsabilidade.

---

<sup>194</sup> Cf. Anexo XII



Na escola C, os hábitos parecem estar mais enraizados, já que mesmo tendo conhecimento dos resultados da autoavaliação não existe uma autêntica vontade de reflexão e de mudança (E3C).

### **Clima Organizacional**

A escola A é aquela onde este fator é mais importante, o que se pode compreender se articularmos este dado com a conflitualidade. Quanto maior a conflitualidade, tanto maior a incerteza e a instabilidade emocional sentidas pelos atores em jogo. Este fator tem enorme influência na inércia e na entropia, dado que estas podem ser duas opções estratégicas dos atores individuais para resistir às pressões internas e externas.

Este fator é também importante na escola B e parece não ter grande significado na escola C. No entanto, no caso da escola C, dado o seu grau de institucionalização pode ter acontecido que os atores tenham respondido mais em função da sua identidade institucional, distanciando, assim, o seu discurso de uma visão pessoal em relação à escola. Avançamos esta interpretação porque um dos entrevistados (E4C) falou muito mais à vontade depois de se ter desligado o gravador e de ter saído do espaço físico da escola. No entanto, na entrevista E2C há o reconhecimento de que houve mudanças relacionais a partir das alterações normativas ligadas à avaliação do desempenho docente. E a mesma ideia aparece corroborada pelo ator P1C<sup>195</sup>, que refere que estas alterações provocaram “alguma animosidade e alguns pequenos atritos” que foram sendo diluídos.

### **c) Fatores Burocráticos**

#### **Burocracia**

Este é o fator que mais impacto tem na escola C e que se articula com o seu mais elevado nível de institucionalização. No entanto, onde existe um maior peso comparativo deste item é na escola B, onde aparece com a mesma frequência que a Entropia. Isto não é contraditório, na medida em que: em primeiro lugar, os processos de reinstitucionalização convivem com práticas organizacionais desarticuladas entre si que pretendem normalizar e uniformizar; e em segundo lugar, os estudos já realizados

---

<sup>195</sup> Cf. Notas de Campo, Anexo XXII

sobre a burocracia têm mostrado que ela produz as suas próprias disfunções (Crozier, 2000), já que é impossível, nas organizações humanas, ter um controle absoluto sobre todos os procedimentos. Por seu lado, as desarticulações, sendo intencionais, têm a finalidade de ultrapassar as dificuldades práticas de funcionamento impostas pelo peso cego da burocracia.

### **Algumas conclusões**

As características apresentadas pelas diferentes escolas mostram diferentes graus de institucionalização dos procedimentos que visam à melhoria (Coronel, 2007), conforme a classificação que já havíamos apresentado no Quadro 19 (Quadro 55).

Quadro 55 - *Classificação do estágio de institucionalização dos procedimentos de autoavaliação*

<b>Etapas</b>	<b>Estádios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Classificação das Escolas</b>
<b>Preparação</b>	<b>Estádio 0</b>	Não existem procedimentos de autoavaliação.	
	<b>Estádio 1</b>	Existem esporadicamente procedimentos de autoavaliação, sem consistência nem sistematicidade.	Escola A
<b>Desenvolvimento</b>	<b>Estádio 2</b>	Iniciam-se procedimentos de autoavaliação com modelos certificados mas não se chega a produzir um relatório de avaliação em tempo útil.	Escola B
	<b>Estádio 3</b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação de forma contínua nos últimos três anos, mas os seus resultados não têm impacto significativo na comunidade escolar.	Escola C
<b>Institucionalização</b>	<b>Estádio 4</b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação, há mais de três anos, e os seus impactos estão identificados por alguns membros da comunidade escolar.	
	<b>Estádio 5</b>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação, há mais de três anos, e os seus impactos são identificados por qualquer membro da comunidade escolar.	

(Fonte: Coronel, 2007)

A classificação apresentada no Quadro 55 baseia-se na triangulação dos dados obtidos no decurso da investigação.

A escola A, sendo aquela que se caracterizou inicialmente como a mais experiente em procedimentos de autoavaliação, tendo inclusive, contratualizado o Programa AVES, do ponto de vista da iniciativa dos atores internos foi aquela que mais

inércia revelou em termos de funcionamento da equipa de autoavaliação, que este inativa tanto nos anos 2008/2009 como nos anos 2009/2010. Considera-se, por isso, que os seus procedimentos de autoavaliação são descontínuos e inconsistentes, com uma história marcada por avanços e recuos, que são ainda confirmados pela desistência do contrato com o Programa AVES.

A escola B iniciou os procedimentos de autoavaliação e seguiu as etapas indicadas no modelo CAF, mas no final do mês de Julho do ano em que decorreu o processo de autoavaliação (2008/2009), ainda não estava concluído o relatório de avaliação e não deve ter sido concluído porque, entretanto, a partir de Junho, a escola passou a ser a sede de um grande agrupamento escolar, com as alterações funcionais e conceptuais que essa mudança acarreta.

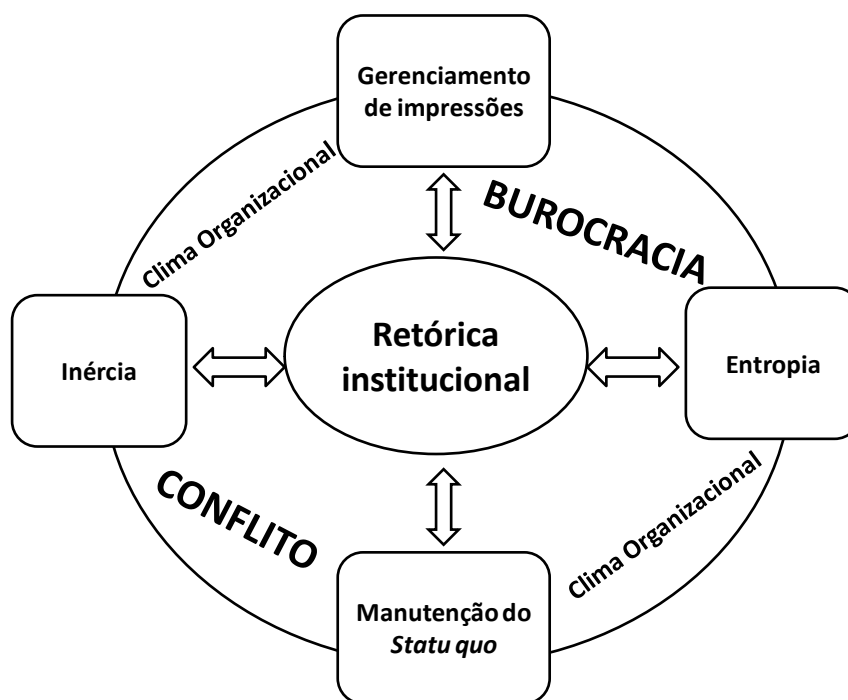
A escola C é aquela que tem maior consistência nos seus procedimentos de autoavaliação, mas ainda não são visíveis os resultados desses procedimentos em termos de melhoria da escola, devido ao desinteresse de grande parte dos atores que ainda não foram suficientemente envolvidos e motivados, como também à resistência ativa dos professores, que se furtam a uma reflexão profunda sobre os resultados desses relatórios, bem como a fazer as mudanças metodológicas necessárias.

As escolas apresentam, ainda, diferentes estratégias adaptativas dos atores, vistos individualmente ou em grupo, e das instituições como um todo, visando em primeiro lugar a sobrevivência (Alvesson, 2001) tanto pessoal como da própria organização ou do seu *statu quo* no momento presente.

A escola A, em fase de transição política interna caracteriza-se simultaneamente pela conflitualidade e pela retórica, como seus principais obstáculos à introdução de melhorias. A escola B, a atravessar um processo de reinstitucionalização, aponta a burocracia e a entropia como fatores mais marcantes para a dificuldade de introdução de melhorias. A escola C, em fase de reorganização institucional, mas com uma forte institucionalização, sublinha a burocracia como o fator que mais impede a introdução de melhorias.

Percebe-se que quanto maior o grau de institucionalização das escolas (Meyer e Rowan, 1999): maior a incidência de conflitos, maior o esforço de manutenção do *statu quo*, maior a capacidade de gerenciamento de impressões, maior a burocracia, maior a inércia.

Também ficou claro que a entropia (Taylor, 1981) se alimenta quer da fragmentação e da desordem inicial, quer da superburocratização. Foi possível, portanto, elaborar o seguinte esquema explicativo:



**Figura 10 – Interações dos fatores de ruído institucional (Fonte: Autoria própria)**

Quer a inércia, quer a entropia potenciam a retórica institucional, do mesmo modo que o esforço de manutenção do *statu quo* e o gerenciamento de impressões.

A conflitualidade, a burocracia e os problemas pessoais povoam o pano de fundo das interações humanas nas escolas (clima organizacional), fazendo, ora aumentar, ora diminuir, a entropia, a inércia, o esforço de manutenção do *statu quo* e o gerenciamento de impressões.

A conflitualidade, articulada com a inércia, a manutenção do *statu quo* e a burocracia influenciam o modo como as pessoas se sentem dentro da escola (clima organizacional).

Apercebemo-nos também de que a existência de uma conflitualidade elevada não é incompatível com a existência de uma retórica institucional (Friedland e Alford, 1999) enraizada e que essa retórica é um instrumento importante de manutenção do *statu quo*, quer dos atores, quer das instituições.

O apontar da burocracia como fator que se destaca no impedimento à introdução de melhorias na escola é já apresentar as contradições internas do próprio sistema burocrático e explicitar a complexidade do funcionamento das escolas, que necessitam de realizar intencionalmente algumas desarticulações para poderem funcionar. Por outro lado, apontar a burocracia como “culpada” da ineficácia das escolas é também um recurso retórico das escolas que assim se esforçam por expulsar para fora do seu campo de ação e decisão a responsabilidade da inovação, da maturidade reflexiva e do progresso pedagógico, didático e metodológico.

## CONCLUSÃO

Os processos de autoavaliação de escolas são uma preocupação que emergiu no campo da educação com o trabalho de Ralph Tyler (1949:53), que considera a educação como “um processo de mudança dos padrões de comportamento das pessoas”. Este autor faz uma crítica aos objetivos educacionais e aponta a necessidade de avaliar a sua concretização. O mesmo autor, em 1967, publica uma crítica às “inconsistências” e “contradições” produzidas pelo acelerado desenvolvimento da investigação educacional sem uma adequada revisão da lógica e relevância das mudanças propostas nas estruturas educacionais antigas.

O aumento das pressões sobre o Estado e suas instituições no sentido de desenvolver uma cultura de avaliação e prestação de contas como condições de uma ética (Duart, 1999) de transparência na administração pública, atingiu as escolas (Cabrito, 2009) e tem conduzido as mesmas a adotar procedimentos de autoavaliação, como estratégia de resposta a essa exigência social e política (Alves e Correia, 2008).

A partir das concepções de Tyler (1949) desenvolveram-se estudos e modelos (Escudero, 2003; Román, 2010) centrados na autoavaliação, tendo-se consolidado como finalidades-chave da autoavaliação as seguintes: dar conta dos resultados alcançados, conhecer as vivências dos principais implicados nos processos de avaliação e possibilitar a tomada de “decisões na planificação de ações futuras” (Román, 2010:112).

Numa perspetiva otimista, considera-se que a

“autoavaliação é um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola (...) para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças” (Alves e Correia, 2008:355).

Portanto, o objetivo da implementação de modelos<sup>196</sup> de autoavaliação cada vez mais abrangentes (Escudero, 2003) e complexos é promover um conhecimento alargado da realidade organizacional e, conseqüentemente, a mudança e a melhoria das escolas (Román, 2010).

A autoavaliação, inscrita no conjunto mais amplo das metodologias de avaliação institucional, é vista, por isso, como uma opção estratégica, quer pelos decisores da

---

<sup>196</sup> Conceito cujo significado é discutido com acuidade por Escudero (2003).

macropolítica educativa, quer pelos gestores e líderes das escolas. No entanto, ao mesmo tempo que implica profundas ruturas com padrões culturais fortemente arraigados no interior das escolas, quer no que diz respeito à gestão e liderança, quer no que diz respeito às relações pedagógicas, quer no que se refere à participação dos principais implicados (Román, 2010; Landi e Palacios, 2010), pressupõe um grande investimento de tempo e negociação para conduzir os atores institucionais a percebê-la como relevante e útil no seu próprio trabalho, e não como ameaça (Perrenoud, 1994) ou “crítica ao seu desempenho” (Román, 2010).

Os atores institucionais têm a noção de que, ao promover a reflexão e a discussão, a autoavaliação adquire dimensões sócio-políticas de resultados imprevisíveis (Escudero, 2003). A definição prévia de finalidades, paradigmas e conteúdos de avaliação, bem como do papel do avaliador é, por isso, fundamental para tornar o processo tão compreensível quanto aceitável pelos intervenientes mais diretamente implicados.

Além do importante papel da negociação, as experiências de implementação de processos de autoavaliação (Román, 2010), indicam que as escolas, nomeadamente as mais frágeis, carecem de

“um olhar externo e especializado porque, por muita vontade e decisão que tenham, não contam com tempo, capacidades nem condições para empreender e percorrer sozinhas este processo, nem para assumir e resolver as suas demandas e complexos desafios” (Román, 2010:132).

Além disso, um estudo exploratório, realizado recentemente, sobre dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal concluiu que “a maioria das escolas não está a conceptualizar a autoavaliação como um trabalho coletivo” e que isso “dificultará o desenvolvimento de acções colectivas promotoras da sua melhoria”, ao mesmo tempo que afirma que “existe um longo caminho a percorrer para alcançar uma autoavaliação de escola assente numa perspectiva de escola aprendente” (Alves e Correia, 2008:363).

O trabalho de investigação agora concluído vem não só confirmar, pelos seus resultados, os resultados deste estudo exploratório, como também reforçar a importância de uma hermenêutica simbólica dos mesmos para a compreensão mais profunda das reais preocupações dos atores institucionais. No estudo exploratório de Alves e Correia (2008), cinco das seis motivações que levaram as escolas a fazer autoavaliação encontram-se no domínio das pressões internas ou externas, no domínio da imposição:

responder aos problemas sociais, antecipar a avaliação externa, cumprir o decreto-lei 31/2002, sugestão da IGE, pressão da comunidade escolar. Apenas uma das motivações se refere à necessidade de aprendizagem permanente da escola, embora tenha sido esta a opção que acolheu o primeiro lugar (63%) nas escolhas de resposta das escolas inquiridas. Estes dados, reforçam as nossas conclusões de que há uma forte necessidade das escolas assegurarem uma imagem pública de credibilidade e que ela está na base da implementação de procedimentos de autoavaliação ou de autoavaliação e de avaliação externa. Tal necessidade traduz-se mais numa encenação e ritualização de cariz formal do que em melhorias efetivas e profundas das práticas, sobretudo a nível pedagógico e relacional.

Do mesmo modo que o estudo exploratório anteriormente referido, a nossa investigação confirma um reduzido empenhamento da comunidade educativa, à exceção das lideranças, nos procedimentos de autoavaliação, bem como um praticamente nulo efeito dos procedimentos de avaliação externa e interna sobre as ações quotidianas na escola ou sobre as perceções dos diferentes atores. Quer a avaliação externa, quer a interna são sentidas, percebidas e vividas como uma pressão ocasional à qual a escola procura dar também uma resposta ocasional, preparando-se com um aparato formal cada vez mais complexo e trabalhoso, mas sem qualquer eficácia real no comportamento diário das pessoas nas escolas. Estes resultados revelam o carácter ritual e cerimonial (Meyer e Rowan, 1999) dos procedimentos e formalizações ocorridos nas escolas objeto do nosso estudo bem como uma intencionalidade orientada para processos de legitimação simbólica, que visam garantir a reputação (Lasbeck, 2007) da escola, influenciando a construção da sua imagem (Goffman, 1974; 1982; Alvesson, 2001) pública, quer através de estratégias de conformidade (isomorfismo) (Powell e DiMaggio, 1999) ou de concordância (Oliver, 1991), quer da resistência ativa (Oliver, 1991) e da utilização de diversas táticas, tanto assertivas como defensivas (Mohamed et al., 1999).

As nossas conclusões fazem-nos refletir sobre a dificuldade real de implementação de modelos de avaliação, pois cada escola é, de facto, uma realidade específica onde o propósito se articula com o despropósito (Morin, 1973), de forma intencional, e onde a ambiguidade se articula com a racionalidade burocrática e com as demandas políticas internas e externas e suas contradições. Neste ambiente de complexidade crescente, os “modelos” de autoavaliação afiguram-se sempre



insuficientes por maior que seja a sua complexidade e amplitude, e por mais completo que seja o domínio que os atores institucionais possuam dos mesmos. Tais modelos carecem de uma adaptação ao contexto, ao mesmo tempo que exigem uma quantidade de trabalho que a escola não consegue operacionalizar, quer pelas resistências dos atores individualmente considerados, quer pelas dificuldades de organização, sobretudo em termos de tempo.

Tais dificuldades deixam algumas questões: como é que as escolas podem superar tantos obstáculos e promover uma melhoria contínua, pensando especialmente numa melhoria das práticas de ensino e aprendizagem e de avaliação, que são o núcleo central da sua atividade? Se o segredo das organizações de sucesso está no envolvimento das pessoas umas com as outras e com as metas e propósitos organizacionais, por que razão as políticas públicas de educação insistem na criação de um clima de conflito permanente dentro das escolas?

Há mais de quarenta anos que se fala de uma crise da escola (Barroso, 2008:34), quer porque o modelo conservador e elitista da escola foi posto em causa pela progressiva massificação e democratização da mesma, quer porque essa democratização conduziu ao aumento das estatísticas do insucesso escolar e à percepção de que a escola já não consegue “legitimar-se como meio de ascensão social” (Barroso, 2008:47). Não só os alunos das classes socialmente desfavorecidas dificilmente superam as suas limitações culturais de base, como também os alunos que obtêm sucesso escolar e conseguem atingir os objetivos esperados para a sua formação enquanto cidadãos competentes não encontram no mercado de trabalho uma oferta compatível com a formação que lhes foi, de algum modo, imposta, por uma ilusão que, depois, não se concretiza. Por este motivo, o discurso da qualidade que tem invadido os ambientes educativos é o indicador da falência de um outro discurso: o da escola como lugar de emancipação. Esta, afinal tem mantido sempre os privilégios daqueles que já são social e economicamente favorecidos (Bourdieu, 2007) e não consegue dar resposta às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos mais desfavorecidos. Esse mesmo discurso põe ainda mais a nu a luta entre duas conceções políticas de educação: uma centrada na produtividade (que necessariamente reforça a dimensão seletiva e elitista da escola, legitimando a acentuação das desigualdades sociais e económicas) e outra centrada na emancipação (que sublinha a democratização e a igualdade de oportunidades) (Guerra, 1999). Esta armadilha instalada pelas pressões do mercado

global e pela lógica neo-liberal (Gentili, 1994; Muñoz, 1999) convoca um renovado compromisso ético com a educação, que reencontre o sentido da escola como serviço público (Muñoz, 1999), para além de uma visão de mercado ou quase-mercado (Normand, 2008; Cabrito, 2009), na fonte primeira dos direitos humanos.

Assiste-se, assim, a um processo aparentemente irreversível de desinstitucionalização da escola, ou pelo menos do modelo de escola herdado da “modernidade”, inspirado num paradigma racionalista e burocrático, hierarquizado, onde praticamente todas as rotinas estão absolutamente pré-definidas e os ritmos são impostos por normas externas e internas dificilmente modificáveis. Está em emergência, ainda que sem contornos muito nítidos, uma outra forma de viver a escola. Os dinamismos entrópicos e inerciais são o principal sinal dessa emergência, pois apontam, por um lado o caos instalado (Faraco e Melo, 2007) no interior das organizações escolares, que se encontram continuamente em processo de reinterpretação e resignificação das pressões externas e internas e, por outro, o esforço de resistência à dissolução e à ausência de sentido, que acompanha o natural aumento da entropia (Prigogine, 1996) decorrente das mudanças globais que afetam a totalidade do(s) mundo(s): cultura, organizações, indivíduos e relações.

Nas escolas objeto do nosso estudo convivem a ansiedade, a desmotivação, o receio da penalização com a ritualização, a encenação, a inconsequência, a desarticulação e a ausência de um sentido reflexivo das práticas pedagógicas e organizacionais. Esta convivência pacífica entre articulação e desarticulação permite, paradoxalmente, que a escola, enquanto organização, assegure a funcionalidade das suas tarefas fundamentais e remeta para o plano do gerenciamento da imagem todos os aspetos considerados menos relevantes pelos atores em palco no quotidiano escolar. Esta é uma forma de “redução da complexidade” (Luhmann, 2009).

Um fator de entropia, de inércia e ao mesmo tempo de inovação e mudança é a associação entre a utilização das novas tecnologias e a intensificação das pressões normativas externas. Este fator simultaneamente contribui para a padronização, uniformização e burocratização dos procedimentos, e se afirma cada vez mais como instrumento de transformação de hábitos e rotinas, e também do rompimento das fronteiras físicas e simbólicas (Caldas e Wood, 1997) tanto no tempo como no espaço. As escolas já não são o único local de trabalho para os professores, nem o trabalho da escola se reduz ao tempo/horário da semana de trabalho. As novas tecnologias e a

burocratização do trabalho escolar impuseram a efetividade de uma duração contínua da relação das pessoas com o trabalho e aumentaram a frequência das interações indiretas entre os profissionais da escola. Ao mesmo tempo, talvez pelo esgotamento das energias afetivas das pessoas (Lorenz, 1992), parecem reduzir-se os contatos diretos no interior das organizações escolares e, conseqüentemente, o compromisso e a identidade organizacional das pessoas que as compõem (Caldas e Wood, 1997). Assim, burocracia e tecnologia vão unindo e desunindo, aumentando, por um lado, e diminuindo, por outro, as dependências interpessoais e os laços que responsabilizam as pessoas pelos sucessos umas das outras. Além disso, como alguns atores da escola A e B referem, esse aumento da burocracia e do controle apoiado na tecnologia, que facilitou a reformulação dos documentos internos da escola, não coincidiu com um aumento das competências dos atores no uso dessas mesmas tecnologias, incrementando, por isso, as diferenças entre os professores que se conseguem adaptar a este novo elemento das relações de trabalho e aqueles que não conseguem fazê-lo, pelo menos de forma tão intensa como a esperada (E2A, E4A). E se existia já uma crise de identidade profissional entre os professores (Gomes, 2008), associada à dissensão ideológica (aflorada pelo ator E1C) impedindo que estes se unam em torno de valores e metas comuns, a introdução das novas tecnologias nos mecanismos de controle, associada à intensificação das pressões normativas externas não veio necessariamente contribuir para a melhoria da unidade entre as pessoas. Pelo contrário, vai-se afirmando como um instrumento ao serviço da competição pessoal e institucional (caso dos *rankings*), da construção da imagem e da manipulação da opinião pública, tanto a nível individual como a nível institucional.

Apesar deste cenário de aparente derrocada de sentido da escola pública (Barroso, 2008), as sociedades humanas, tais como os outros sistemas existentes no Universo, possuem no seu interior alternativas de resposta face à incerteza e ao caos que esta vem gerar nas relações entre os seus diversos componentes. As investigações desenvolvidas no comportamento de algumas moléculas relativamente à entropia (Testa e Kier, 2002) têm demonstrado que a entropia não gera necessariamente a dissolução do sistema. Pelo contrário, os sistemas apresentam uma forte capacidade de auto-poiesis (Luhmann, 2009) ou de auto-organização (Morin, 2008), de modo que do caos, da entropia, podem emergir novas ordens de relações e interações (Prigogine, 1992; 2002; Barenger, s.d.). Isto parece ser um facto tanto nos sistemas micro (nas mais pequenas partículas de matéria conhecidas até ao momento) como no complexo funcionamento

das pessoas individualmente ou em grupo (Stephen e Dixon, 2009). O facto de existir o esforço de construção e reconstrução dos significados sociais e políticos das pressões externas dentro das escolas, o facto de os atores se articularem para produzir instrumentos de controle da imagem pública da escola e a resistência passiva e ativa dos atores institucionais mostra que as hipóteses de resposta face à entropia são múltiplas e que a ambiguidade e a flexibilidade funcionais podem ser vistas não apenas como obstáculos à mudança e à melhoria, mas também como vantagens da organização nas respostas às pressões ambientais, que mesmo garantindo um *statu quo* que carece de ser mudado, impedem o colapso da organização escolar enquanto sistema e instituição social (Brunsson, 2006) como um todo. Nesse sentido, podemos talvez acreditar que as melhorias desejadas para as escolas acontecerão, quando certas condições de mudança dos sistemas se verificarem: ou uma forte pressão que gera um grau de incerteza e desarticulação não suportável sentida no interior do próprio sistema (por exemplo, quando todos ou a maioria dos seus membros se sentir gravemente afetada pela inércia e lentidão dos processos) ou quando o sentimento de segurança partilhado pelos membros do sistema lhes permita alterar o seu funcionamento sem arriscar por em causa o funcionamento do sistema (por exemplo, quando a escola puder contar com margens de autonomia e liberdade curricular e normativa socialmente reconhecidas e legitimadas em articulação com a estabilidade profissional dos seus atores publicamente defendida e aceite).

Compreende-se a dificuldade de abertura das escolas às pressões da comunidade local que, ao mesmo tempo que é chamada a legitimar as decisões internas da gestão, continua a não perceber como funciona a escola (Lourau 1972, cit. Feléz, 2009). No Conselho Geral, quando as decisões e opções de atividades e gestão são apresentadas são-no como algo acabado, facto consumado, concluído depois de um longo processo de negociação e concretização, numa linguagem cada vez mais especializada e incompreensível para quem não está dentro da escola. Assim, a entrada mais abundante destes atores externos no plano macro da gestão escolar, após a última alteração da lei de autonomia e gestão das escolas, apresenta-se-nos como mais um ritual de legitimação, indicando que o esforço legitimador da escola pública é conduzido não apenas a partir de dentro (iniciativa dos atores internos) mas também de fora (decisores das políticas educativas que regulam o sistema por processos indiretos). A própria avaliação externa parece não ser muito mais do que isso: um instrumento ao serviço da

legitimação das políticas educativas<sup>197</sup>. Por isso, questionamo-nos, também, relativamente ao lugar dos alunos neste contexto de complexos interesses sociais e políticos. Que prioridade têm as suas necessidades pessoais e sociais (Tyler, 1949) na organização da vida escolar? Pareceu-nos que eles próprios se sentem como tendo um lugar bastante secundário e que, tal como outros atores, estão na escola mas a sua identidade com esta é bastante ténue sobretudo no que diz respeito à participação ativa nas decisões, inclusive aquelas que lhes dizem diretamente respeito. Eles apreendem o mundo da escola como um mundo incerto e, até certo ponto, prisioneiro de arbitrariedades, onde muitas coisas acontecem sem que esteja previsto acontecer, inclusive na avaliação, e sem que a sua intervenção possa ter algum tipo de influência (E7A).

Por isso, o questionamento ético que nos inquieta abrange diversos domínios da agência educativa desde o domínio das decisões políticas e do seu significado no plano macro até ao plano micro, onde se concretiza um projeto de humanidade, que não pode ser unívoco e uniforme, sob pena de limitar as múltiplas potencialidades humanas. O ser humano, na sua realização concreta em cada pessoa, apresenta-se sempre como um desafio para a totalidade da humanidade, que tem nos mais vulneráveis a interrogação fundamental do seu sentido: “quem és tu para mim?”. O dinamismo da ação educativa impõe uma resposta consciente, reflexiva, auto-crítica, auto-poiética, ética e estética (na medida em que está em jogo a configuração arquitetónica do futuro) a esta questão perturbadora que a presença do aluno (o “outro”) lança ao olhar do professor (um “eu” que é também um “nós”, pois representa toda uma cultura). Tal desafio prolonga-se na expectativa das possibilidades criadas para os seres humanos futuros pelas decisões presentes daqueles que têm o futuro de outros nas suas mãos. A escola é, por isso, uma preciosa instituição social, onde no meio das incertezas de um mundo globalizado e dominado por uma lógica mercantilista do conhecimento e da ação humanos se pode não só reproduzir a imagem do homem como “animal técnico” (Heidegger, 1959 cit. Galimberti, 2006) como construir solidaria e comunitariamente a imagem do homem como “animal ético-estético”, isto é, capaz de fazer o bem e criar o belo em si mesmo, sendo para si mesmo a primeira e fundamental obra de arte.

---

<sup>197</sup> Por isso mesmo, a entrada da comunidade local dentro da organização da escola continua efetivamente a mantê-la de fora (Berger e Luckmann, 2004).

Ruíz (1999:17) defende que no ambiente educativo começa a impor-se um novo paradigma (o paradigma da colegialidade) marcado pelas seguintes características: rutura do individualismo, planificação conjunta, reflexão compartilhada, coordenação intensa, ação colegial. Talvez a questão que se coloque não seja “Como implementar esse novo paradigma nas escolas?”, mas esta outra: “Será possível existir escola no futuro se não começarmos já a viver segundo este novo paradigma?”. É que está demonstrado (Testa e Kier, 2002) que um sistema, qualquer que ele seja, isolado, não consegue sobreviver. É sempre a presença dos outros que, ao impor um esforço de adaptação, potencia a sobrevivência. Encontramo-nos, por isso, num irrenunciável estado de interdependência face ao mundo que nos rodeia, quer seja o mundo pessoal, o mundo social, o mundo natural ou o mundo cultural. Deste modo, a introdução dos processos de avaliação, quer externa, quer de autoavaliação, nas escolas afigura-se como uma provocação ao desenvolvimento e à aprendizagem, que as escolas podem aproveitar de forma mais positiva e eficaz do que aquela que verificámos no terreno de investigação, desde que se instale na comunidade escolar a percepção de que existe uma necessidade efetiva de melhoria e que se identifiquem os âmbitos em que essa melhoria é possível.

As pessoas e as instituições encontrando-se e reconhecendo-se, hoje, numa “sociedade do risco” (Beck, 1988), percebem que aumenta exponencialmente a exigência de um sentido comunitário e colaborativo (Mounier, 2002; Fullan e Hargraeves, 2000) como condição de adaptação e sobrevivência. As iniciativas humanas terão tanto mais sucesso quanto mais trouxermos implícito no seu significado o desejo de superação do mito do individualismo (Mounier, 2002; Fullan e Hargraeves, 2000) - que é, em si mesmo, um modo de ser não sendo, isto é, uma estratégia autocontraditória de existência- e a construção de um sentido comunitário no interior das organizações.

Os líderes das escolas e das organizações de sucesso são sempre pessoas capazes de implicar outras pessoas num projeto comum que beneficia a todos (Shein, 1996; Fullan, 2002; 2003; Senge, 2004; Mulford, 2006; Rodríguez-Ponce, 2007; Pedrajas-Reja et al., 2008). Nestas organizações todos se sentem responsáveis pelos sucessos uns dos outros (Fullan e Hargraeves, 2000) e não têm medo de aprender (Senge, 2004). Assim, se a escola tem futuro, e só pode ter, ela terá de flexibilizar hierarquias, valorizar a participação e a corresponsabilidade, implicar e comprometer as pessoas com o seu desenvolvimento (pessoal e profissional) e com o seu futuro, possibilitar a construção

de múltiplos sentidos de felicidade, encontrando espaços e tempos onde todos os seus intervenientes sintam que dão e que podem e devem dar um contributo humano, social e culturalmente valioso. Num contexto assim caracterizado, talvez se possa encontrar uma articulação coerente e consistente entre autoavaliação e melhoria.

As conclusões que aqui apresentamos não esgotam outras reflexões que possam advir de uma leitura interessada dos resultados obtidos nesta investigação. A tentativa de resposta às questões levantadas inicialmente coloca-nos outros problemas e abre-nos outros campos possíveis de trabalho e de conhecimento. Deixamos aqui apenas algumas inquietações:

- a aplicação desta metodologia de investigação a outras realidades escolares poderia obter os mesmos resultados?

- seria interessante, utilizando uma metodologia de investigação-ação no acompanhamento de equipas de auto-avaliação, saber se é possível obter os mesmos resultados, com o mesmo quadro teórico...

- talvez a elaboração de um levantamento nacional de boas práticas em autoavaliação nos pudesse ajudar, quer a conhecer a realidade e a eficácia da autoavaliação escolar em Portugal, quer a encontrar elementos comuns para a construção de um modelo de avaliação qualitativa das escolas...

- seria necessário fazer um estudo aprofundado acerca do impacto das conceções e interesses políticos subjacentes às políticas educativas para refletir mais adequadamente sobre a parcialidade ou imparcialidade e a eficácia dos procedimentos de avaliação externa...

- seria interessante estabelecer um perfil de liderança que se possa associar às boas práticas no âmbito da autoavaliação escolar...

Fica o desafio.

## BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, S. (1994). Re-creating common ground: Elements for pos-paradigmatic organization studies. In J. Hassard e M. Parker (Eds.), *Towards a new theory of organizations* (1ª ed., pp. 269 - 297). London: Routledge.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas - elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemáticas e Práticas*, Nº 37, 33-48. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 22, 35-46. De <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>
- Afonso, A. J. (2009a). Contributos recentes para a sociologia da educação em Portugal. *RASE - Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 - Nº 3, 66-81. De [http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0203\\_RASE\\_1.pdf](http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0203_RASE_1.pdf)
- Afonso, A. J. (2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº13, 13-29. De <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34912395002>
- Afonso, A. J. (2009c). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Nº 9, 57-70. De <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*, Lisboa - Conselho Nacional de Educação. pp. 223-228.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, I, Nº 2, 150-169. De <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/40>
- Aguerrondo, I.; Xifra, S. (2002). *La Escuela del Futuro - Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.



- Ahlert, A. (2003). Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. *EDUCERE - Revista De Educação*, 3, Nº 1, 129-148.
- Ahumada Figueroa, L. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutword, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Alaíz, V. (s/d), Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio Da Educação*, nº 301 - CRIAP- ASA, pp. 1-4. De [http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao\\_escolas.pdf](http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf)
- Alaíz, V.; Góis, E.; Gonçalves, C. (Eds.). (2003). *Autoavaliação de escolas - pensar e praticar* (1ª Edição ed.). Porto: Asa Editores, S.A.
- Almeida, L. S. (2007). Avaliação das escolas: Percepções em torno do processo e das suas implicações. *Avaliação Das Escolas - Modelos e Processos*, Lisboa - Conselho Nacional de Educação. pp. 237-247.
- Alonso, F. T. (2004). Evaluación (modelos de). In F. S. Mata, J. L. R. Diéguez e A. B. B. Botia (Eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 672-676). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Álvarez, M. (2007). Función del proyecto educativo. In V.V. A.A. (Ed.), *El proyecto educativo de la institución escolar (ebook)* (4ª ed., pp. 15-22). Barcelona: Graó.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de ação* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Alves, M. P. C.; Correia, S. M. T. (2008). A autoavaliação de escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Redalyc - Olhar De Professor*, 11, Nº2, 355-382. De <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68412830008.pdf>
- Alvesson, M. (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human Relations*, 54, 863-886. De <http://ejcontent.ebsco.com/ContentServer.aspx?target=http%3A%2F%2Fhum%2E%2Fsagepub%2Ecom%2Fcgi%2Freprint%2F54%2F7%2F863%2Epdf%3F%26UCI%5FFMT%3DKEV%26UCI%2EUserIP%3D2%2E81%2E1%2E41%26UCI%2EPIID%3D>

- Andújar, J. C. (2001). *Elementos de Teoria Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Editorial Sanz Y Torres, S. L.
- Antonello, C. S.; Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: Uma visão multiparadigmática. *RAC / ANPAD (Revista de Administração Contemporânea / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração)*, 14, Nº 2, 310-332.
- Antúñez, S.; Gairín, J. (2009). *La organización escolar* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Antúñez, S. (2007). *El proyecto educativo de centro* (13ª ed.). Barcelona: Graó.
- Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Arcadia, C. C. T. (2009). Manifestación de la identidad organizacional en el aprendizaje organizacional: El caso de una institución educativa de nivel superior. *Paper* apresentado no *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*, Vera Cruz, México. (13: Política y Gestión) pp. 12. De [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/1767-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1767-F.pdf)
- Arenaz, A. F. (1999). Las paradojas de la calidad educativa. *Acción Pedagógica*, Vol 8, nº2, 54-65. De [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17046/1/art4\\_v8n2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17046/1/art4_v8n2.pdf)
- Arendt, H.; Weil, E.; Russell, B.; Gasset, O. (2000). *Quatro Textos Excêntricos (Filosofia da Educação)*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Argenti, P. A. (2006). The power of integration - building a corporate communication function that is greater than the sum of its parts. *Paper* apresentado no *10th Conference on Reputation, Image, Identity and Competitiveness*, New York City. pp. 1-49. De <http://www.reputationinstitute.com/members/nyc06/Argenti.pdf>
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola onde se aprenda melhor? *Paper* apresentado em *Que Currículo Para o Século XXI?* Lisboa. pp. 55-62. De <http://www.cnedu.pt/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf>
- Azevedo, J. (Ed.). (2002). *Avaliação das escolas* (1ª Edição). Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (Ed.). (2006). *Avaliação de escolas* (1ª Edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Azevedo, J. M. (2007a). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. *Avaliação Das Escolas: Modelos e Processos*, Lisboa - Conselho Nacional de Educação. pp. 14-99.
- Azevedo, J. M. (2007b). Avaliação externa das escolas em Portugal. *Paper* apresentado em *As Escolas Face a Novos Desafios*, De <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>
- Ball, S. (2002). Reformar as escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, Nº 2, 3-23.
- Banks, J., Bird, J., Gerlach, L., Henderson, M.; Lovelock, R. (2001). *ENABLE* Fronting The Challenge Ltd. and The Modbury Group. De <http://www.curriculum2000.co.uk/products/enablebrochure.pdf>
- Baranger, M. (s.d.). *Chaos, complexity and entropy - A physics talk for non-physics* (USA Trans.). Cambridge - USA: Center of Theoretical Physics, Laboratory for Nuclear Science and Department of Physics Massachusetts Institute of Technology / New England Complex Systems Institute. De <http://necsi.edu/projects/baranger/cce.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement: Questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *TÉLESCOPE*, 14, Nº 3, 89-105. De [http://www.enap.ca/OBSERVATOIRE/docs/Telescope/Volumes12-15/Telv14n3\\_Bareil.pdf](http://www.enap.ca/OBSERVATOIRE/docs/Telescope/Volumes12-15/Telv14n3_Bareil.pdf)
- Barreyro, G. B. (2008). De exames, rankings e mídia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, Vol 13 - nº3, 863-868. De <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/17.pdf>
- Barrios, R. S. L. (2008). Entropía institucional en los programas mexicanos de estímulos académicos: Un análisis por intersticios. *Gestión y Estrategia*, Nº 34, 61-74. De <http://administracion.azc.uam.mx/descargas/revistagye/rv34/rev34art04.pdf>
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 33-58.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulações*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água.

- Beck, U. (1988). *La sociedad del riesgo - hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós. De <http://pt.scribd.com/doc/23415047/Beck-Ulrich-La-sociedad-del-riesgo-Hacia-una-nueva-modernidad>
- Bell, L. A. (1988). The school as an organization: A reappraisal. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (1ª ed., pp. 3-14). Philadelphia: Open University Press.
- Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción Pedagógica*, 8, N° 2, 46-53. De [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17037/1/art3\\_v8n2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17037/1/art3_v8n2.pdf)
- Benavides, M. O.; Restrepo, C. G. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana De Psiquiatria*, XXXIV, N° 001, 118-124. De <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634108.pdf>
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Bernoux, P. (2005). *A Sociologia das Organizações*. Porto: Rés-Editora.
- Boeira, S. L. Vieira, P. F. (2010). Estudos organizacionais: Dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Mello e Silva, Anielson Barbosa da (Org.) (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (2ª ed., pp. 17-52). S. Paulo - Brasil: Editora Saraiva.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (Eds.). (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdanor, V. (2007). *Legitimacy, accountability and democracy*. Oxford, England: Federal Trust. De [http://www.fedtrust.co.uk/admin/uploads/FedT\\_LAD.pdf](http://www.fedtrust.co.uk/admin/uploads/FedT_LAD.pdf)
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9, n° 1, 37-60. De <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, e A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades- estudos de investigação* (1ª ed., pp. 13-50). Porto: Asa.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Bonami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe: Concurrence ou complémentarité? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, N° 38, 1-20. De <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/038cahier.pdf>
- Boni, V.; Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol 2, N°1, 68-80. De [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)
- Boudon, R. (. ). (1996). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). S. Paulo: Perspectivas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia - os grupos em ação: Dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Buchanan, J. M. (1999). *Apatia del contribuyente, inercia institucional y crecimiento económico*. De [http://www.eumed.net/cursecon/textos/Buchanan\\_contribuyente.pdf](http://www.eumed.net/cursecon/textos/Buchanan_contribuyente.pdf)
- Burrell, G., Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Busquets, M. B. (2002). *Conociendo nuestras escuelas - un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (1ª ed.). Mexico- Buenos Aires - Barcelona: Paidós.
- Bustamante, M. A.; Opazo B., P. A. (2004). *Hacia un concepto de complejidad: Sistema, organización y empresa* (Serie Documentos Docentes). Chile: Universidad de Talca. De [http://www.panorama.utalca.cl/dentro/sdd/hacia\\_un\\_concepto.pdf](http://www.panorama.utalca.cl/dentro/sdd/hacia_un_concepto.pdf)
- Bustelo, M. (2011). Diferencias entre evaluación e investigación: Una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Plataforma Online "Unidad de Igualdad de Género" do Gobierno de Cantabria*. De [http://www.unidaddeigualdad.es/documentos\\_contenidos/1150\\_69457135\\_DiferenciasInvestigEval.pdf](http://www.unidaddeigualdad.es/documentos_contenidos/1150_69457135_DiferenciasInvestigEval.pdf)
- Cabezas González, B. (2009). Hacia el nuevo paradigma de las ciencias sociales: Nueva forma de mirar, de ver y de hacer. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 1439-1448). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.

- Cabrito, B. G. (2009), Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES, Campinas, 29, N° 78, 178-200*. De <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo* (1ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro- hacia nuevos escenarios*. Madrid: Editorial CCS.
- Caldas, M. P.; Wood, T. (1997). Identidade organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas, 37, N° 1, 6-17*. De [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901997000100002.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901997000100002.pdf)
- Campos, S.; Carro, R.; Durán, C.; Fernández, H. O. (2000). Un nuevo enfoque para el análisis de las organizaciones. La ecología organizacional. *FACES, N°9, 9-22*. De [http://nulan.mdp.edu.ar/63/1/FACES\\_n9\\_9-22.pdf](http://nulan.mdp.edu.ar/63/1/FACES_n9_9-22.pdf)
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D. (Org.); Almeida, L. S.; Afonso, M.; Araújo, E. (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Chanlat, J. (1994). Hacia una antropología de la organización. *Gestión y Política Pública, III, N° 2, 317-364*. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.III\\_No.II\\_2dosem/CJ\\_Vol.III\\_No.II\\_2sem.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.III_No.II_2dosem/CJ_Vol.III_No.II_2sem.pdf)
- Chanlat, J. (1994). Towards an anthropology of organizations. In J. Hassard, e M. Parker (Eds.), *Towards a new theory of organizations* (1ª ed., pp. 155-189). London: Routledge.
- Chanlat, J. (1996). *O indivíduo nas organizações: Dimensões esquecidas*. S. Paulo: Atlas.
- Chanlat, J. (2010). O ser humano, um ser de palavra. In J. Chanlat (Ed.), *O indivíduo na organização - vol III* (1ª ed., pp. 19-22). S. Paulo: Atlas.

- Chávez, F. E.; Cota, G. G. T. (2006). *Experiencias de Mejora de los Sistemas e los Centros Educativos*. Tlaquepaque, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco. De <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/buenas.pdf>
- Chazel, F. (1996). Poder. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de Sociologia* (pp. 213-246). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Chiavenato, I. (Ed.). (1980). *Teoria Geral da Administração, vol 2* (1ª Edição ed.). S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Christensen, T.; Laegreid, P. (2005). El estado fragmentado: Los retos de combinar eficiencia, normas institucionales y democracia. *Gestión y Política Pública*, XIV, N° 3, 557-598. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.XIV\\_NoIII\\_2dos\\_em/05CHRISTENSEN.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoIII_2dos_em/05CHRISTENSEN.pdf)
- Cialdini, R. B. (1989). Indirect tactics of image management: Beyond basking. In A. Gialcone, P.; Rosenfeld (Eds.), *Impression management in the organization* (pp. 45-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clegg, S. R. (1992). Tecnologia, instrumentalidade e poder nas organizações. *Revista De Administração De Empresas*, 32, N° 5, 68-95.
- Clegg, S. R.; Hardy, C.; Nord, W. R. (Eds.). (2010). *Handbook de estudos organizacionais: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais - vol 1*. S. Paulo: Atlas.
- Clímaco, M. d. C. (2010). Políticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, N° 3, 10-29.
- Clopin, M., Debar, E., Jullian, J., Kowalsky, C., Garassino, R., Guingand, G; Gérard, Suc.(1990), Une Méthodologie pour repérer les effets de la formation continue dans les établissements scolaires. *Recherche et Formation*, 1, n° 8, 45-56.
- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2011). Recomendação n° 1/2011, de 7/01, 988-995. De [http://www.cnedu.pt/images/stories/Recomendao\\_AvExtEscolas.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf)
- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2010). Parecer n° 3/2010 - Avaliação Externa Das Escolas. De [http://www.cnedu.pt/images/stories/PDF/Parecer\\_Aval\\_Ext\\_Escolas.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/PDF/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf)

- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2008). *Parecer nº5/2008 sobre "A avaliação externa das escolas"*. Lisboa: CNE. De [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_Aval\\_Ext\\_Escolas.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa)
- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2005). *Estudo sobre "avaliação das escolas:Fundamentar modelos e operacionalizar processos"*. Lisboa: CNE. De [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao\\_escolas\\_conselho\\_educacao\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf)
- CM (Conselho de Ministros). (2010). Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14/06, Diário da República, 1ª Série, Nº 113. De [http://legislacao.min-edu.pt/np4/?newsId=4851&fileName=resolucao\\_conselho\\_ministros\\_44\\_2010.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/?newsId=4851&fileName=resolucao_conselho_ministros_44_2010.pdf)
- Coase, R. H. (1960). El problema del costo social. *Reprodução Autorizada De The Journal of Law and Economics*, , 1-44.
- Coase, R. H. (1974). El mercado de los bienes y el mercado de las ideas. *Reprodução Autorizada de The American Economic Review*, 64, Nº 2, 1-11. De [http://www.eumed.net/cursecon/textos/rev45\\_coase1.pdf](http://www.eumed.net/cursecon/textos/rev45_coase1.pdf)
- Coelho, I.; Sarrico, C.; Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, , 56-67.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Colado, E. I. (2010). Herbert A. Simon y su monomanía - el comportamiento humano como comportamiento artificial. *Gestión y Política Pública*, XIX, Nº 1, 155-170. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.XIX\\_No.I\\_1ersem/05\\_Eduardo\\_Ibarra\\_Colado.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIX_No.I_1ersem/05_Eduardo_Ibarra_Colado.pdf)
- Colado, E. I.(2009). *Estudios institucionales:Caracterización, perspectivas y problemas (ebook)*. Barcelona: Gedisa/UAM Cuajimalpa.
- Coleman, J. S.; Campbell, Ernest; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederic; York, Robert L. (1966). *Equality of educational opportunity* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED012275.pdf>
- Coleman, J. S. (1967). *Equality of educational opportunity, reconsidered*. Johns Hopkins University. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED015893.pdf>



- Coleman, J. S. (1968). *The evaluation of equality of educational opportunity*. Baltimore: The Johns Hopkins University. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED026721.pdf>
- CUE (Conselho da União Europeia). (2009). *Conclusões do Conselho de 16 de Dezembro de 1997 sobre a avaliação da qualidade da educação básica e do ensino secundário* (98/C 1/03). De <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=pt&ihtmlang=pt&lng1=pt,en&lng2=da,d e,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=229701:cs&page>
- CUE (Conselho da União Europeia). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa* (2008). Bruxelas: Eurydice. <http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../094PT.pdf>
- Coronel, J. M. (2007). Estratégias para a qualificação da escola. In F. J. Murillo; M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola* (pp. 45-71). S. Paulo - Brasil: Artmed.
- Corsi, G.; Esposito, E.; Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmannn*. Mexico: Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso.
- Costa, A. C.; Madiera, A. I. (1998). *A construção do projecto educativo de escola* (1ª ed.). Lisboa: ME - IIE. Costa, A. C.; Madiera, A. I. (1998). *A construção do projecto educativo de escola* (1ª ed.). Lisboa: ME - IIE.
- Costa, E.; Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: O caso do Programme for International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30, Nº 109, 1037-1055.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, Nº85, 1319 - 1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 - Nº002, 85-114.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei... *Avaliação Das Escolas: Modelos e Processos*, Lisboa - Conselho Nacional de Educação. pp. 229-236.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. *Direitos Humanos e Cidadania: Desafios para as Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação*, Vitória, Espírito Santo, Brasil. pp. 1-11.

- Costa, J. A. (Ed.). (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Creemers, B.; Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, N° 4, 396-429. De [http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School\\_improvement/BCGR1997.pdf](http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_improvement/BCGR1997.pdf)
- Creemers, B.; Reezigt, G. (1998). *The concept of vision educational effectiveness theory and research*. University of Groningen, The Netherlands: GION, Institute for Educational Research. De [http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School\\_effectiveness/BCGR1998.pdf](http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/BCGR1998.pdf)
- Creemers, B. (2001). Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll e N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces* (1ª ed., pp. 37-49). Madrid: Santillana.
- Crozier, M. (1992). El cambio en las organizaciones públicas. *Gestión y Política Pública*, I, N° 1, 93-100.
- Crozier, M. (2000). *Il fenomeno burocratico*. Milão: ETAS.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1990). *El ator y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: FCE.
- Crubellate, J. M. (2007). Três contribuições conceptuais neo-funcionalistas à teoria institucional em organizações. *RAC*, 1ª Edição Especial, 199-222.
- Crubellate, J. M.; Grave, P. S.; Mendes, A. A. (2004). A questão institucional e suas implicações para o pensamento estratégico. *RAC*, Edição Especial, 37-60.
- De La Orden, A. (1988). La calidade de la educación. *Bordón*, Vol 40, N° 2, 149-161.
- De La Orden, A. (1991). El êxito escolar. *Revista Complutense De Educación*, Vol 2, N°1, 13-25.
- De La Orden, A. (s.d.). *Utilización de los resultados de la evaluación*. De <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073002469.pdf>

- Demailly, L. (1999). L'évaluation au coeur des luttes socio-politiques. *The Tocqueville Review/ La Revue Tocqueville*, XX, Nº 2, 25-43.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed / Bookman.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (UK). (2008). *The pupil achievement tracker*. De <http://www.standards.dcsf.gov.uk/performance/>
- DGAEP, Direção Geral da Administração e do Emprego Público (Ed.). (2007). *CAF - estrutura comum de avaliação* (Maria Inês Nolasco (resp.) Cristina Evaristo • Cristina Cardoso • Paulo Saraiva Trans.). Lisboa: DGAEP. De [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo\\_CAF%202006\\_edição%20portuguesa\\_completo.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edição%20portuguesa_completo.pdf)
- DGCPE (Dirección General del Coordinación y Política Educativa). (2007). *El proyecto educativo*. Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha: Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha. De [www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/.../proyectoeducativo.pdf](http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/.../proyectoeducativo.pdf)
- Díaz, A. S. (Ed.). (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Dias, N.; Melão, N. (2009). Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na organização e gestão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, VII, Nº 12, 193-214.
- Díez de Castro, E. P.; Vázquez Sánchez, A.; Díez Martín, F. (2005). Un modelo interpretativo de la logica dominante en las organizaciones. *Investigaciones Europeas De Dirección y Economía De La Empresa*, 11, Nº 1, 77-93. De <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v11/111077.pdf>
- DRA (Direção Regional de Educação dos Açores). (2008). *Projecto QUALIS*. De <https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/qualis/default.aspx>
- Domènech, M.; Tirado, J. F.; Traveset, S.; Vitores, A. (1999). La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones. *Educación Social*, 12, 20-32. De <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171002/241807>
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona / Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Duarte, J. B. (2008), Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34, Nº 123, 539-555.
- Dubet, F. (2008). Cambios institucionales y/o neoliberalismo? In M. F. Enguita, e E. Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar* (pp. 41-63). Madrid: Ediciones Akal, S.A. / Universidad Internacional de Andalucía.
- EFQM (European Foundation for Quality Management). (2009). *The EFQM Excellence Model*. De <http://www.efqm.org/en/Home/aboutEFQM/Ourmodels/TheEFQME ExcellenceModel/tabid/170/Default.aspx>.
- Em Português
- [http://www.spi.pt/documents/books/inovint/iq/conteudo\\_integral/acesso\\_conteudo\\_integral/capitulo6\\_texto/capitulo6\\_4\\_texto/acc6\\_4\\_texto\\_apresentacao.htm](http://www.spi.pt/documents/books/inovint/iq/conteudo_integral/acesso_conteudo_integral/capitulo6_texto/capitulo6_4_texto/acc6_4_texto_apresentacao.htm)
- EILC (*European Indicator of Language Competence*). (2006). De [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11083\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_en.htm)
- EIPA (European Institute of Public Administration). (2005). *CAF - Study on the use of the Common Assessment Framework in European Public Administrations*. Luxemburgo: EIPA (European Institute of Public Administration).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, Vol 14, Nº 4, 532-550. De <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/Semana%203/Eisenhardt,%20K.%20Building%20Theories%20from%20Case%20Study%20Research.pdf>
- Eisenstadt, S. N. (s.d.). Burocracia, burocratización y desburocratización. *Revista de Administración Pública - Estudios Generales*, , 15-21. De <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/46/pr/pr3.pdf>
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23 - Nº 3, 449-461.

- Enguita, M. F. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. A. Gentili, e T. T. Silva (Eds.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 93-110). Petrópolis: Editora Vozes.
- Escámez Sánchez, J. (1988). La teoría pedagógica y el proceso educativo. In Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert" (Ed.), *La calidad de los centros educativos - Actas do IX Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 11-24). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- Escorza, T. E. (1997, Enfoques Modélicos Y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, Nº 1. De [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm)
- Escudero, J. M. (2007). La evaluación del proyecto educativo de centro. Qué evaluar y cómo hacerlo. In V.V. A.A. (Ed.), *El proyecto educativo de la institución escolar (ebook)* (4ª ed., pp. 149-160). Barcelona: Graó.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 9, Nº 1, 11-43.
- Espino, J. A. (2000). *Instituciones y economía: Una introducción al neoinstitucionalismo económico* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Esteban, M. P. S. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Esteban, M. T. (2009), Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>
- Estêvão, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, Nº 2, 155-178.
- Estêvão, C. V. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 95-111. De [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/546/1/1994\\_7\(1e2\)\\_95-112\(Estevao\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/546/1/1994_7(1e2)_95-112(Estevao).pdf)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (2007). *Investigação em educação - teorias e práticas*. Lisboa: EDUCA - Unidade de I&D de Ciências da Educação (FPCE- Universidade de Lisboa).
- Estrela, A.; Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1965). Organizational control structure. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 650-677). Chicago: Rand McNally.
- Etzioni, A. (1972). *Organizaciones modernas*. Mexico: Union Tipografica Editorial Hispano Americana.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. New York/ London: The Free Press/ Collier MacMillan Publishers.
- Eyng, A. M. (2004). Avaliação e identidade institucional: Construindo uma cultura de antecipação. *Diálogo Educacional*, 4, N° 1, 1-10. De <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189117774003.pdf>
- Faraco, J. C. G.; Lobo de Melo, Ângelo J. (2007). Entre el orden y el caos: Hacia dónde va la administración de las escuelas portuguesas? *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 83-118.
- Félez, J. L. A. (2009). Instituciones. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 1560- 1563). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Ferreira, J. M. C.; Neves, J.; Caetano, A. (2003). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (1ª Edição ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Filmus, D. (1999). Calidad de la educación: Discurso elitista o demanda democratizadora. In D. Filmus (Ed.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (3ª ed., pp. 11-22). Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Fine, M.; Weis, L.; Weseen, S.; Wong, L. (2010). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *O planeamento da pesquisa qualitativa* (2ª ed., pp. 115-140). Porto Alegre: Artmed / Bookman.
- Formosinho, J.; Machado, J. (1998). *Administração das escolas no Portugal democrático*. De [http://www.cursoverao.pt/c\\_1998/joao.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm)

- Franco, C.; Ortigão, I. et. al. (2007). Qualidade e equidade em educação: Reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Avaliação De Políticas Públicas Em Educação*, Vol 15, Nº 55, 277-298.
- French, J. R. P.; Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. P. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 440-453). Michigan: Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, The University of Michigan. De [http://resource.udallas.edu/132/bases\\_of\\_social\\_power.pdf](http://resource.udallas.edu/132/bases_of_social_power.pdf)
- Friedberg, E. (1993). Las cuatro dimensiones de la acción organizada. *Gestión y Política Pública*, II, Nº 2, 283-313. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.II\\_No.II\\_2dosem/FE\\_Vol.II\\_No.II\\_2dosem.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.II_No.II_2dosem/FE_Vol.II_No.II_2dosem.pdf)
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Piaget.
- Friedberg, E. (1996). Organização. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de Sociologia* (pp. 375-412). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Friedland, R.; Alford, R. (1999). Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. In W. W. Powell, P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 294-329). México: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2009). Educación y democracia: Un marco para la calidad. In D. Filmus (Ed.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 51-66). Madrid: Editorial CEP.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1ª ed.). Porto: Asa.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. S. Francisco - USA: Jossey-Bass.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundação Manuel Leão. (2010). *Programa AVES - referencial genérico*. Vila Nova de Gaia: De <http://www.fmleao.pt/ficheiros/ProgramaAVES.pdf>
- Galán, A. G. (2004). *Evaluación del clima escolar como fator de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

- Galimberti, U. (Ed.). (2006). *Psiche e techne - O homem na idade da técnica*. (4ª ed.). S. Paulo: Paulus.
- Gallego, F. L. (2004). Dobles sentidos y connotaciones en el discurso administrativo: Dispositivos de poder en las organizaciones. *AD-MINISTER, Revista De La Escuela De Administración*, N° 5, 11-21.
- García, E. C. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Gault, D. A. (1996). Política pública, racionalidad imperfecta e irracionalidad. hacia una perspectiva diferente. *Gestión y Política Pública*, V, N° 2, 319-347. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.V\\_No.II\\_2dosem/AGD\\_Vol.5\\_No.II\\_2dosem.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.V_No.II_2dosem/AGD_Vol.5_No.II_2dosem.pdf)
- Gentili, P. A. (1994). O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In P. A. Gentili, e T. T. Silva (Eds.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 111-177). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gialdino, I. V. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gialdino, I. V. d. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giaretta Durante, D.; Barth Teixeira, E. (2008). Os limites e possibilidades de desenvolvimento humano nas teorias organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 6, N°11, 125-151. De [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/752/Resumenes/75211185005\\_Resumo\\_5.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/752/Resumenes/75211185005_Resumo_5.pdf)
- Giddens, A. (2000). *Dualidade e Estrutura* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia* (5ª ed.). Lisboa: FCG (Fundação Calouste Gulbenkian).
- Giddens, A. (2010). *Sociología* (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno Sacristán, e Á. I. P. Gomez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed., pp. 334-397). Madrid: Ediciones Morata.
- Girin, J. (2010). A linguagem nas organizações; signos e símbolos. In J. Chanlat (Ed.), *O indivíduo na organização - vol III* (1ª ed., pp. 23 -66). S. Paulo: Atlas.



- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della grounded theory - strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, N° 3, 20-29. De [http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf)
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, Prisões e Conventos*. S. Paulo: Editora Perspectiva
- Goffman, E. (1982). The interaction order. *American Sociology Review*, 48, 1-17. De <http://www2.asanet.org/governance/PresidentialAddress1982.pdf>
- Goffman, E. (1993). *Estigma: La identidad deteriorada* (5ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, I. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales* (1ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldbarg, M. C. (1998). Educação e qualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. 79, n° 193, 35-62.
- Goles, T.; Hirschheim, R. (2000). The paradigm is dead, the paradigm is dead ... long live the paradigm: The legacy of Burrell and Morgan. *Omega -The International Journal of Management Science*, 28, 249-268.
- Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional dos professores: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, UNL - FCSH. pp. 1-15.
- Gomez, A. G. (2010). Abriendo la caja negra de la evaluación. *Revistas ICESI*, , 21-26. De [http://www.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/2554/1/Abriendo\\_caja\\_negra.pdf](http://www.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/2554/1/Abriendo_caja_negra.pdf)
- Gómez, G. R., Flores, J. G.; Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Granovetter, M. S. (1973). The strenght of weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78, N° 6, 1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddeness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (ebook)* (1ª ed.). Cascais: Princípia.
- Guerra, M.A.S. (1999). Las Trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica - Dossier Calidad en Educación*, 8 (2), 78-81.
- Guerra, M. A. S. (2000a). *A escola que aprende* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Guerra, M. A. S. (2000b). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, M. A. S. (Ed.). (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da organização escolar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Hannan, M.T.; Freeman, J. (1984). Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*, 49, Nº 2, 149-164
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18, Nº 4, 45-62. De <http://cc.usst.edu.cn/Download/8a70ad90-8d3e-46d7-88cd-bb756f0ecc1d.pdf>
- Hargraeves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teacher's College Press.
- Hassard, J.; Parker, M. (1994). *Towards a new theory of organizations* (1ª ed.). London & New York: Routledge.
- Hassard, J.; Pym, D. (1990). *The theory and philosophy of organizations* (1ª ed.). London & New York: Routledge.
- Hatch, M. J. (2002). Explorando os espaços vazios: Jazz e a estrutura organizacional. *RAE - Forum*, 42, Nº 3, 19-35.
- Hedges, L. V.; Laine, R. D.; Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, 23, Nº 3, 5-14.
- Her Majesty's Inspectorate of Education. (s.d.). *Ofsted - Office for Standards in Education*. De <http://www.ofsted.gov.uk/>

- Hidalgo, A. (1988). Organización (teorías de la). In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 2278 - 2279). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- HMi - Inspectorate of Education. (2002). *How good is our school?* De <http://www.edlaw.org.uk/guidance/hgios.pdf> e <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>
- Horton, D.; Alexaki, Anastasia; Bennett-Lartey, Samuel; Brice, kim Noële; Campilan, Dindo M.; Carden, Fred; Silva, José Souza; Duong, Le Thanh; Khadar, Ibrahim. (2008). *Evaluación del desarrollo de capacidades*. Cali, Colombia: CIAT (Centro Internacional de Agricultura Tropical). De [http://webapp.ciat.cgiar.org/es/descargar/edc/texto\\_completo.pdf](http://webapp.ciat.cgiar.org/es/descargar/edc/texto_completo.pdf)
- Huntington, S. P. (1968). *Political order in changing societies*. New Haven: Yale: University Press. De [http://projects.iq.harvard.edu/gov2126/files/huntington\\_political\\_order\\_changing\\_soc.pdf](http://projects.iq.harvard.edu/gov2126/files/huntington_political_order_changing_soc.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2008). *Avaliação externa das escolas - relatório*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=&newsID=717#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=&newsID=717#content)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária Alves Martins*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES%20AlvesMartins%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo Afonso de Albuquerque*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3°CEB%20AfonsoAlbuquerque%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Pombal*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3.°CEB%20Pombal%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas -Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Vagos*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3°CEB%20Vagos%20R.pdf>

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB do Fundão*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20ES3ºCEB%20Fundão%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Fernando Namora*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3.ºCEB%20FernandoNamora%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Frei Rosa Viterbo*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20ES3ºCEB%20FrRViterbo%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária Homem de Cristo*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES%20HomemdeCristo%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária Infanta D. Maria*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES%20InfantaDMaria%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária Marques de Castilho*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3ºCEB%20MarquesCastilho%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Eixo*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20Eixo%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Ferreira de Aves*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20FerreiraAves%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20FigueiróVinhos%20R.pdf>
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Manteigas*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20Manteigas%20R.pdf>

- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Tondela*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20Tondela%20R.pdf>
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20ValongoVouga%20R.pdf>
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20PêroCovilhã%20R.pdf>
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas 2006/2007 - Relatório Nacional*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa das escolas- Relatório do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20Ag%20SerraGardunha%20R.pdf>
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2007). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: IGE. De <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20Ag%20ÁlvaroVianaLemos%20R.pdf>
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Escola\\_Prof\\_Vagos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Escola_Prof_Vagos_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Básica do 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário de Penalva do Castelo*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_EB2+3+S\\_Penalva\\_Castelo\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_EB2+3+S_Penalva_Castelo_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de S. Vicente de Pereira Jusã*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_EBI\\_Sao\\_Vicente\\_Pereira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_EBI_Sao_Vicente_Pereira_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Profissional de Artes e Ofícios Tradicionais da Batalha*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_EBI\\_Sao\\_Vicente\\_Pereira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_EBI_Sao_Vicente_Pereira_R.pdf)

[edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Escola\\_Prof\\_Artes\\_Oficios\\_Batalha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Escola_Prof_Artes_Oficios_Batalha_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Gonçalo Anes Bandarra*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Goncalo\\_Anes\\_Bandarra\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Goncalo_Anes_Bandarra_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo do EB José Estêvão*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Jose\\_Estevao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Jose_Estevao_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Afonso Lopes Vieira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Afonso\\_Lopes\\_Vieira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Afonso_Lopes_Vieira_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB da Batalha*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Batalha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Batalha_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB da Gafanha da Nazaré*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Gafanha\\_Nazare\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Gafanha_Nazare_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB da Sé*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Se\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Se_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Campos Melo*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Campos\\_Melo\\_Covilha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Campos_Melo_Covilha_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Esmoriz*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Esmoriz%20\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Esmoriz%20_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Vila Nova de Paiva*. Lisboa: IGE. De

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Vila\\_Nova\\_Paiva\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Vila_Nova_Paiva_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Viriato*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Viriato\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Viriato_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Dr. Jaime de Magalhães Lima*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Magalhaes\\_Lima\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Magalhaes_Lima_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Frei Heitor Pinto*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Frei\\_Heitor\\_Pinto\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Frei_Heitor_Pinto_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Júlio Dinis*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES3\\_Julio\\_Dinis\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES3_Julio_Dinis_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária de Seia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES\\_Seia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES_Seia_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária Domingos Sequeira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_ES\\_Domingos\\_Sequeira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_ES_Domingos_Sequeira_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento das Escolas de Vil de Soito*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Vil\\_de\\_Soito\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Vil_de_Soito_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Aquilino\\_Ribeiro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Aquilino_Ribeiro_R.pdf)

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Batalha*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Batalha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Batalha_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Branca*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Branca\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Branca_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Carapinheira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Carapinheira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Carapinheira_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Lageosa do Dão*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Lajeosa Dao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Lajeosa_Dao_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Mêda*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_M%C3%AAdA\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_M%C3%AAdA_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Abreveses*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Abraveses\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Abraveses_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Avanca Prof. Dr. Egas Moniz*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Avanca\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Avanca_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Castanheira de Pêra*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Castanheira Pera%20\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Castanheira_Pera%20_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Ceira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Ceira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Ceira_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Cordinha*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Cordinha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Cordinha_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Esgueira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Esgueira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Esgueira_R.pdf)



- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Finisterra*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Finisterra\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Finisterra_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Oliveirinha%20R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Oliveirinha%20R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Ovar*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Ovar\\_%20R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Ovar_%20R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Pedrogao\\_Grande\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Pedrogao_Grande_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Vila\\_Nova\\_Poiars\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Vila_Nova_Poiars_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas do Teixeira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Teixoso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Teixoso_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas do Tortosendo*. Lisboa: IGE. De [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE\\_09\\_Ag\\_Tortosendo\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE_09_Ag_Tortosendo_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Correia\\_Mateus\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Correia_Mateus_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Dra. Maria Alice Gouveia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Maria\\_Alice\\_Gouveia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Maria_Alice_Gouveia_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas -Relatório do Agrupamento de Escolas e Jardins da Serra*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Jardins\\_Serra\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Jardins_Serra_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Ferrer Correia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Ferrer\\_Correia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Ferrer_Correia_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Gomes Eanes Azurara*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Gomes\\_Eanes\\_Azurara\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Gomes_Eanes_Azurara_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Guilherme\\_Stephens\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Guilherme_Stephens_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Infante\\_Dom\\_Henrique%20%20R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Infante_Dom_Henrique%20%20R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas João Roiz*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Joao\\_Roiz\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Joao_Roiz_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Rainha Sta. Isabel*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Rainha\\_Santa\\_Isabel\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Rainha_Santa_Isabel_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Terras do Xisto*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Terras\\_Xisto\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Terras_Xisto_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Pedrulha*. Lisboa: IGE. De [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE\\_09\\_Ag\\_Pedrulha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE_09_Ag_Pedrulha_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Silgueiros*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Silgueiros\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Silgueiros_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Soure*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Soure\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Soure_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Vilar Formoso*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Vilar\\_Formoso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Vilar_Formoso_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas - Relatórios do Agrupamento de Escolas de Anadia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Anadia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Anadia_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas 2008/2009 - Relatório Nacional*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_08\\_09\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_08_09_RELATORIO.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas- Relatório do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Vila\\_Rei\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Vila_Rei_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Cidade\\_Castelo\\_Branco%20\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Cidade_Castelo_Branco%20_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Aguiar\\_Beira\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Aguiar_Beira_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Profissional Agrícola da Quinta da Lageosa*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_EPA\\_Quinta\\_Lageosa\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_EPA_Quinta_Lageosa_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Adolfo Portela*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Adolfo\\_Portela\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Adolfo_Portela_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Amato Lusitano*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Amato\\_Lusitano\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Amato_Lusitano_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Anadia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_%20ES\\_Anadia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_%20ES_Anadia_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Cristina Torres*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Cristina\\_Torres\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Cristina_Torres_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Gouveia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Gouveia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Gouveia_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Nelas*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Nelas\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Nelas_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Pinhal do Rei*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Pinhal\\_Rei\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Pinhal_Rei_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de S. Pedro do Sul*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_S\\_Pedro\\_do\\_Sul\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_S_Pedro_do_Sul_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB de Sever do Vouga*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Sever\\_Vouga\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Sever_Vouga_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Dr. João Lopes de Moraes*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Joao\\_Mortagua\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Joao_Mortagua_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo EB Felismina Alcântara*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Felismina\\_Alcantara\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Felismina_Alcantara_R.pdf)

- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária com 3º ciclo Nuno Álvares*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES3\\_Nuno\\_Alvaes\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES3_Nuno_Alvaes_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária de Cantanhede*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES\\_Cantanhede\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES_Cantanhede_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório da Escola Secundária de Estarreja*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_ES\\_Estarreja\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_ES_Estarreja_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Ílhavo*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Ilhavo\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Ilhavo_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Alvaiázere*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Alvaiazere\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Alvaiazere_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Ana de Castro Osório*. Lisboa: IGE. De [www.ige.min-edu.pt/.../AEE\\_10\\_Ag\\_Ana\\_Castro\\_Osorio\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/.../AEE_10_Ag_Ana_Castro_Osorio_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Gafanha\\_Encarnacao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Gafanha_Encarnacao_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Gafanha\\_Nazare\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Gafanha_Nazare_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Guia*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Guia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Guia_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Lousã*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Lousa\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Lousa_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Murtosa*. Lisboa: IGE. De [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE\\_10\\_Ag\\_Murtosa\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE.../AEE_10_Ag_Murtosa_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Sertã*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Serta\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Serta_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Zona\\_Urbana\\_Figueira\\_Foz\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Zona_Urbana_Figueira_Foz_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Alhadas*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Alhadas\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Alhadas_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Almeida*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Almeida\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Almeida_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Canas\\_de\\_Senhorim\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Canas_de_Senhorim_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Cantanhede*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Cantanhede\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Cantanhede_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Carregal\\_Sal\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Carregal_Sal_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Condeixa\\_Nova\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Condeixa_Nova_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Entre-Ribeiras*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Entre\\_Ribeiras\\_Paul\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Entre_Ribeiras_Paul_R.pdf)

- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Ílhavo*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Ilhavo\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Ilhavo_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Loriga*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Loriga\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Loriga_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Mira de Aire e Alvados*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Mira\\_Aire\\_Alvados\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Mira_Aire_Alvados_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Miranda\\_Corvo\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Miranda_Corvo_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Oiã*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Oia\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Oia_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Oliveira\\_Frades\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Oliveira_Frades_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de S. Pedro do Sul*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Sabugal\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Sabugal_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Sabugal*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Sabugal\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Sabugal_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de São Silvestre*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_S\\_Silvestre\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_S_Silvestre_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Sátão*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Satao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Satao_R.pdf)

- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Taveiro*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Taveiro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Taveiro_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Trancoso*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Trancoso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Trancoso_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Vagos*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Vagos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Vagos_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Vale do Alva*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Vale\\_Alva\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Vale_Alva_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Vila Franca das Naves*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Vila\\_Franca\\_Naves\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Vila_Franca_Naves_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Vilarinho do Bairro*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Vilarinho\\_Bairro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Vilarinho_Bairro_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas do Viso*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Viso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Viso_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Florbela Espanca*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Florbela\\_Espanca\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Florbela_Espanca_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Grão Vasco*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Grao\\_Vasco\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Grao_Vasco_R.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Inês de Castro*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Ines\\_de\\_Castro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Ines_de_Castro_R.pdf)



- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Infante\\_D\\_Pedro\\_Penela\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Infante_D_Pedro_Penela_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas João Franco*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Joao\\_Franco\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Joao_Franco_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas José Saraiva*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Jose\\_Saraiva\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Jose_Saraiva_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Pedro\\_Alvaes\\_Cabral\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Pedro_Alvaes_Cabral_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Silva Gaio*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Silva\\_Gaio\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Silva_Gaio_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas - Relatório do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Conservatorio\\_Musica\\_Aveiro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Conservatorio_Musica_Aveiro_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Abranches\\_Ferrão\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Abranches_Ferrão_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Castro Daire*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Castro\\_Daire\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Castro_Daire_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Marrazes*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Marrazes\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Marrazes_R.pdf)
- IGE (Inspecção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas de Paião*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRC/AEE\\_10\\_Ag\\_Paiao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Paiao_R.pdf)

- IGE (Inspeção-Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas 2009-2010*. Lisboa: IGE. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_Relatorio\\_2009-2010.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf)
- IGE (Inspeção Geral de Educação). (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-2008*. De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2007\\_2008\\_RELATORIO.PDF](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF)
- Iñiguez, A. A. R. (2010). La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 53/5, 1-10. De <http://www.rieoei.org/deloslectores/3778Ramirez.pdf>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2002). *Proyecto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. De [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20029%202002%20Anexos%20Proyecto%20INEE%20Seminario%20Senado%20SEP-Porrúa.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20029%202002%20Anexos%20Proyecto%20INEE%20Seminario%20Senado%20SEP-Porrúa.pdf)
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 15, 53-73. De <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jencks, C.; Smith, M. S.; Ackland, H.; Bane, M. J.; Cohen, D.; Grintlis, H.; Heynes, B; Michelson, S. (Eds.). (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books. De [http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Coleman-et.al\\_Review.Symposium.on.Jencks.Inequality.pdf](http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Coleman-et.al_Review.Symposium.on.Jencks.Inequality.pdf)
- Joas, H. (1999). Interacionismo simbólico. *Teoria social hoje* (pp. 127-174). S. Paulo: UNESP.
- Jones, E. E.; Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self presentation. In S. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kalmanovitz, S. (s.d.). El neo-institucionalismo como escuela. *Paper* apresentado no Banco de la Republica, Colômbia. pp. 1-18. De <http://www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-discursos/pdf/El-neoinstitucionalismo-como-escuelaFinal3.pdf>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (3ª ed.). Madrid: Akal Ediciones.
- Katz, D.; Kahn, R. L. (1970). *Psicologia social das organizações*. S. Paulo: Atlas.

- Keller, E.; Aguiar, M. A. F. (s.d.). Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. *Terra e Cultura*, Ano XX, Nº 39, 91-113.
- Kingston, C.; Caballero, G. (2008). Comparing theories of institutional change. *Amherst.Edu*, , 1-28. De <https://www3.amherst.edu/~cgkingston/Comparing.pdf>
- Kirchner, S. (2010). *Organizational identities and institutions: Dynamics of the organizational core as a question of path dependence*. Colônia: Max Planck Institute for the Study of Societies. De <http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp10-4.pdf>
- Kleinübing Godoi, C.; Bandeira-de-Mello, R.; Silva, Anielson Barbosa da (Org.). (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (2ª ed.). S. Paulo: Editora Saraiva.
- Landowski, E. (2005). Tres regímenes de sentido y de interacción. *Paper* apresentado em *Tópicos del Seminario 14 - Seducción, Persuasión, Manipulación*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México. pp. 137-179. De <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/594/59401408.pdf>
- Landi, N. E.; Palacios, M. H. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 53, 155-181.
- Landsheere, V.; Landsheere, G. d. (1983). *Definir os objetivos da educação* (4ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Lasbeck, L. C. A. (2007). Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional. *Organicom*, Nº 7, 83-97.
- Lawrence, P. R.; Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1-47. De [https://www2.bc.edu/~jonescq/mb851/Jan29/LawrenceLorsch ASQ\\_1967.pdf](https://www2.bc.edu/~jonescq/mb851/Jan29/LawrenceLorsch_ASQ_1967.pdf)
- Leite, C. (Jul/Dez 2006, Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, 6, nº 2, 67-81. De <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>
- Lewis, M. W.; Grimes, A. J. (1999). Metatriangulation: Building theory from multiple paradigms. *Academy of Management Review*, 24, Nº 4, 672-690.
- Lima, J. A. (Ed.). (2002). *As culturas colaborativas* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A.; Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil. políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira De Educação*, N° 4, 43-59. De <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Avaliação e concepções organizacionais da escola: Para uma hermenêutica organizacional. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes; A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 17-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2008). A "escola" como categoria de pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12, N° 2, 82-88. De [http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_educacao/vol12n2/02.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/02.pdf)
- Lima, L. (Org.). (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (Org.). (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (1ª ed.). Porto: Asa.
- Lima, L.(s.d.). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional. De [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/construindo\\_modelos.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/construindo_modelos.pdf)
- Lima, L. (s.d.). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Ler. Letras*, , 227-253. De <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>
- Lima, L. (s.d.). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional. De [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/construindo\\_modelos.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/construindo_modelos.pdf)
- Lima, L. (s.d.). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Ler. Letras*, , 227-253. De <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>

- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens* (2ª ed., pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed / Bookman.
- Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?*. Lisboa: Terramar.
- Lopes, S. (s.d.). Burocracia - prospecção de um conceito. *Análise Social*, , 51-78. De <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224071151T8nOL2cu3Qp44II4.pdf>
- Lorenz, K. (1992). *Os oito pecados mortais da civilização*. Lisboa: Litoral Editores.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona/ México: Anthropos / Universidad IberoAmericana.
- Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Luz, R. (1995). *Clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- MacBeath. (2007). *Self-evaluation*. De <http://www.ncsl.org.uk/media/93C/D5/self-evaluation-models-tools-and-examples-of-practice.pdf>
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation* (1ª ed.). London & New York: Routledge.
- Machado, F. A. (Ed.). (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Machado-da-Silva, C. L.; Graeff, J. F. (2008). Desenvolvimento e institucionalização de práticas em espaços sócio-territoriais: A região dos Campos Gerais. *O&S*, 15, Nº 45, 233-252.
- Machado-da-Silva, C. L.; Fonseca, V. S.; Crubellate, J. M. (2005). Estrutura, agência e interpretação: Elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. *RAC*, 1ª Edição Especial, 9-39. De <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9nspe1/v9nesp1a02.pdf>

- Majone, G.; La Spina, A. (1993). El estado regulador. *Gestión y Política Pública*, II, N° 2, 197-261. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.II\\_No.II\\_2dosem/MG\\_Vol.II\\_No.II\\_2dosem.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.II_No.II_2dosem/MG_Vol.II_No.II_2dosem.pdf)
- March, J. (1991). How decisions happen in organizations. *Human-Computer Interaction*, 6, 95-117.
- March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26, N° 4, 563-577. De <http://www.hhss.se/akademiska/Old%20Documents/March.pdf>
- March, J. G. (1993). *Decisioni e organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- March, J. G.; Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J. G.; Olsen, J. P. (2005). In <http://www.arena.uio.no> (Ed.), *Elaborating the "new institutionalism"*. University of Oslo: ARENA - Centre for European Studies. Retrieved from <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/olsen2.pdf>
- March, J. G.; Olsen, J. P. (2008). Neo-institucionalismo: Factores organizacionais na vida política. *Revista De Sociologia Política*, 16, N° 31, 121-144.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1967). *Teoria das organizações*. Rio de Janeiro: USAID.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1977). *Teoría de la organización* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- March, J.; Olsen, J. P. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y Política Pública*, VI, N° 1, 41-73. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.VI\\_No.I\\_1ersem/MJ\\_Vol.6\\_No.I\\_1sem.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.VI_No.I_1ersem/MJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf)
- Mariano, S. (2007). *La ricerca qualitativa* (1ª ed.). Roma: Aracne Editrice.
- Mark, M. M.; Henry, G. T.; Julnes, G. (2000). Defining evaluation purposes. In M. M. Mark; G. T. Henry; G. Julnes (Eds.), *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding and improving policies and programs* (pp. 49-74). Michigan University: Jessey-Bass.
- Maroto, J.L. San Fabián. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista De Educación*, 356, 41-60. De [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf)

- Marquès Graells, P. (2000). *El sistema educativo actual: Problemas y propuestas*. De <http://www.peremarques.net/leycalidad.htm>
- Marquès Graells, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. De <http://www.peremarques.net/calida2.htm>
- Martinez M., M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 - N° 1, 123-146. De [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Martínez Nogueira, R. (2000). *La evaluación de la gestión universitaria*. Argentina: CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Martínez, F. J. (1988). Complejidad. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 440-446). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Martins, M. F. S. (2011). Os *rankings* das escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*, 5, N° 1. De <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/160>
- Marzano, R. J. (Ed.). (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - da investigação às práticas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 13-17. De <http://blogs.ubc.ca/qualresearch/files/2008/01/why-triangulate.pdf>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago - Chile: Dolmen Ediciones.
- Medero, G. S. (2009). Organización. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed.), pp. 2267-2278. Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Meirelles, D.; Pereira, J. R. (2010). Entraves culturais de aprendizagem organizacional no contexto da gestão social. *Paper* apresentado no *IV Encontro Nacional De Pesquisadores Em Gestão Social*, Minas Gerais - Brasil. (Gestão Social e Gestão Pública: Interfaces e Delimitações) pp. 1-13.
- Melewar, T. C.; Jenkins, E. (2002). Defining the corporate identity construct. *Corporate Reputation Review*, 5, N° 1, 76-90. De <http://reputationinstitute.com/crr/V05/Melewar.pdf>

- Mello, G. N. d. (1994). *Escolas eficazes: Um tema revisitado*. Brasília: MEC/UNESCO.
- Méndez, J. M. A. (Ed.). (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 65-106). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mendonça, J. Ricardo C.; Amantino-de-Andrade, J. (2003). Gerenciamento de impressões em busca de legitimidade organizacional. *RAE*, 43, Nº 1, 36-48. De <http://www.scielo.br/pdf/rae/v43n1/v43n1a05.pdf>
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1988). The structure of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 87-112). Philadelphia: Open University Press.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1999). Las organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. In W. W. Powell; P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1ª ed., pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mintzberg, H. (2003). *Diseño de organizaciones eficientes* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações* (4ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Miró Rocasolano, P. (2003). El nuevo institucionalismo como mejora al tradicional enfoque neoclásico. *Contribuciones a La Economía*, . De <http://www.eumed.net/ce/Miro-neoinst.htm>
- Mitchell, W. C. (1944). Los ciclos económicos. In V. L. Urquidi (Ed.), *Ensayos sobre el ciclo económico* (pp. 5-18). México: Fonde de Cultura Económica. De <http://www.eumed.net/textos/07/mitchell-ciclos.htm>
- Modell, S. (2001). Performance measurement and institutional processes: A study of managerial responses to public sector reform. *Management Accounting Research*, 12, 437-464.
- Mohamed, A. A.; Gardner, W.; Paolillo, J. G. H. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Advances in Competitiveness Research*, 7, 18 pag. De <http://www.freepatentsonline.com/article/Advances-in-Competitiveness-Research/78630790.html>



- Mora, J. F. (2009). Reflexión. *Diccionario de filosofía*, vol 4 (2ª ed., pp. 3033-3037). Barcelona: Ariel.
- Morais, J. M. (2010). Respostas estratégicas a pressões institucionais e RCS: Estudo de caso de uma empresa de energia. Faculdade de Economia e Finanças IBMEC). , 1-87. De [http://www.ibmecrj.br/sub/RJ/files/dissert\\_mestrado/ADM\\_josemorais\\_abr10.pdf](http://www.ibmecrj.br/sub/RJ/files/dissert_mestrado/ADM_josemorais_abr10.pdf)
- Moreira, Maria do Carmo Martins. (2005). Avaliação institucional escolar. (Tese de Mestrado - Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia).
- Morgan, G. (2007). Paradigmas, metáforas e solução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In M. P. Caldas e C. O. Bertero (Eds.), *Teoria das organizações* (pp. 12-33). S. Paulo: Atlas.
- Morgan, G. (1986). *Images of organizations*. London: SAGE Publications.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5ª ed.). Lisboa: Piaget.
- Morin, E. (1973). *O paradigma perdido - a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of school effectiveness research im primary sector. *School effectiveness research: Its message for school improvement* . Londres: HMSO.
- Mortimore, P. (1993). In Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (Ed.), *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. Norrkoping, Sweden: De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED358560.pdf>
- Moscoso, L. (2000). Hacerse ciudadanos para ser trabajadores: Causas y efectos de la "crisis del trabajo". *Paper* apresentado no *Seminário Promovido pela Escuela Julián Besteiro*, Madrid. pp. 1-16. De <http://www.ugt.es/ejb/cultura/seminari/2000teoriahistoria/lmoscoso.pdf>
- Motta, F. C. P. (1979). Controle social nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 19, Nº 3, 11-25.
- Mounier, E. (2002). *El Personalismo*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Moya, J. J. M. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. OCDE.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, N° 1, 1-22.
- Münch, R. (1999). A teoria parsoniana hoje: A busca de uma nova síntese. In A. Giddens, e J. H. Turner (Eds.), *Teoria Social Hoje* (pp. 175 - 228). S. Paulo: UNESP.
- Muñoz, J. M. E. (1999). La calidad de la educación: Grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8, N° 2, 4-29. De [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17027/1/art1\\_v8n2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17027/1/art1_v8n2.pdf)
- Muñoz-Repiso, M.; Murillo, J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE*, Vol 8, N° 2, 177-186.
- Muñoz-Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos De Pedagogía*, 246, 52-57.
- Muñoz-Repiso, M. (2007). E agora? Um olhar de conjunto para continuar avançando na qualificação da escola. In J. Murrillo, M. Muñoz-Repiso et.al. (Eds.), *A qualificação da escola - um novo enfoque* (pp. 133-150). S. Paulo: Artmed.
- Muñoz-Repiso, M.; Murrillo, J. (. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: CIDE (Ministerio da Educación, Cultura y Deporte); ICE (Universidad de Deusto) y Ediciones Mensajero.
- Murillo, J. (2010). Quienes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? Hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, 8, N° 4, 3-9.
- Murillo, F. J. (2007). A qualificação da escola: Conceito e caracterização. In F. J. Murillo; M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola* (pp. 15-43). S. Paulo - Brasil: Artmed.
- Murillo, J.; Muñoz-Repiso, M. (Eds.). (2007). *A qualificação da escola*. (1ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed
- Murillo, J. (2002). La "mejora de la escuela": Concepto y caracterización. In F. J. Murillo, e M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 1-39). Barcelona: Octaedro.

- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J.; Román, Marcela. (2008). La evaluación educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, nº 1, 2-5. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 1, 13-17. De <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>
- NCSL, National College for School Leadership. (s.d.). *Self-evaluation: Models, tools and examples of practice*. De <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17386&filename=self-evaluation-models-tools-and-examples-of-practice.pdf>
- Neiman, G.; Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Neira, M. C. O. (2002). Inercia estructural. antecedentes y consecuencias. *Revista Galega de Economía*, 11, Nº 1, 1-12. De [http://www.usc.es/econo/RGE/Vol%2011\\_1/Castelan/Inercia%20estructural.%20Antecedentes%20y%20consecuencias.pdf](http://www.usc.es/econo/RGE/Vol%2011_1/Castelan/Inercia%20estructural.%20Antecedentes%20y%20consecuencias.pdf)
- Neto-Mendes, A.; Costa, J. A.; Ventura, A. (2003). *Rankings das escolas em Portugal: Um estudo exploratório*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 1, Nº 1
- Norgaard, O. (2001). *Democracy, democratization and institutional theory* (DEMSTAR Research Report No. Nº 4). University of Aarhus: Department of Political Science. De <http://www.demstar.dk/papers/Democracy.pdf>
- Normand, R. (2008), Mercado, *performance, accountability*. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 49-76. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>
- North, D. C. (1990). La nueva economía institucional. *Revista Libertas*, 12, 1-6. De [http://www.esade.edu.ar/servicios/Libertas/33\\_5\\_North.pdf](http://www.esade.edu.ar/servicios/Libertas/33_5_North.pdf)
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Publicações D. Quixote / IIE.

- Nunes, Cely do Socorro Costa. (2000). A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. *Trilhas*, 1, N° 2, 56-65.
- OCDE (Ed.). (1989). *As escolas e a qualidade* (M. J. F. Pinto Trans.). (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- OCDE. (2007). EDUCATION AT A GLANCE 2007: OECD INDICATORS. (pp. Sumary). Universidade do Minho. De <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Panorama%20sobre%20a%20Educação%202007-%20Indicadores%20da%20OCDE.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2010). *PISA (programme for international student assesement)*. De [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)
- Olaz, Á. (2008). *La entrevista en profundidad* (1ª ed.). Oviedo: Septem Ediciones.
- Oliveira, A.; Aparecida, C.; Souza, G. M. R. (2008). Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. *Paper* apresentado em *Educere 2008*, Paraná. pp. 2385 - 2397. De [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510\\_223.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf)
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, N° 1, 145-179. De <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Oliver1991.pdf>
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, 13, N° 4, 563-588.
- Olsen, J. (2005). Unidad, diversidad e instituciones democráticas. *Gestión y Política Pública*, XIV, N° 1, 5-55. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.XIV\\_NoI\\_1ersem/Johan\\_Olsen.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoI_1ersem/Johan_Olsen.pdf)
- Orton, J. D.; Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15, N° 2, 203-223.
- Osin, L. (2006). La escuela del futuro: ¿Cuándo venceremos la inercia? *Paper* presentado em *VIRTUALEDUCA*, Bilbao. pp. 1-18. De <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2006/pdf/46-LOS.pdf>

- Ott, J. S.; Shafritz, J. M. (1994). Toward a definition of organizational incompetence: A neglected variable in organization theory. *Public Administration Review*, 54, N° 4, 370-377.
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. *Paper* apresentado no *Seminário: Avaliação Externa Das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*, Braga - Universidade do Minho. pp. 1-12. De <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf>
- Packwood, T.; Turner, C. (1988). Hierarchy, anarchy and accountability: Contrasting perspectives. an exchange. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (1ª ed., pp. 74-86). Philadelphia: Open Press University.
- Palácios, S. G.; Sáinz, M. S.; Lakhdar, S. M. (2010). *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad* (ebook) (1ª ed.). Madrid: UNED.
- Palou, M. C.; Schvartz, V. (2010). *El poder en la organización* (Henry Mintzberg). Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano de la ciudad de Rosario. De <http://www.prospectar-rhh.com.ar/El%20poder%20en%20la%20organizacion..pdf>
- Pariente F., J. L. (1998). Teoría de las organizaciones. *Universidad Autonoma De Tamaulipas, México*, , 1-7.
- Paro, V. H. (1998). Parem de preparar para o trabalho. *Paper* apresentado no *Seminário - Trabalho, Formação e Currículo*, Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. pp. 1-17. De [http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Docs%20CGE/parem\\_de\\_educar\\_para\\_trabalho.pdf](http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Docs%20CGE/parem_de_educar_para_trabalho.pdf)
- Parsons, T. (1966). *The structure of social action* (2ª ed.). New York / London: The Free Press / Collier-MacMillan Limited.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Ediciones Guadamara.
- Parsons, T. (1974). *O sistema das sociedades modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Parsons, T. (1984). *El sistema social* (on line). Madrid: Alianza Universidad. De <http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/parsons1.pdf>

- Parsons, T. (1998). *Prolegomeni a una teoria delle istituzioni sociali*. Roma: Armando Editore.
- Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam; G. F. Madaus ; T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 423-438). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. De [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZeI1XqwLdisJ:dgroups.org/file2.axd/a434673b-e97a-4cdc-86a6-d38d3f830c67/Patton%2520Article%2520on%2520utilisation-focused%2520evaluation.pdf+utilization-focused+evaluation&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEESieXVApn9hqKG83UKL3inoAI9\\_VTqIa424UImyZqVDq1vGG0GBrJPw1oVArL95N0YXGINt4-KDh2Cy53Nshjfn-vEvVAtSY95ubNYX7bMHWJhaiAgSH1pe9l65AQXhgrbE2F09H&sig=AHIEtbTkYwuuaUImUXlt2sI5-2W0pFQFKw](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZeI1XqwLdisJ:dgroups.org/file2.axd/a434673b-e97a-4cdc-86a6-d38d3f830c67/Patton%2520Article%2520on%2520utilisation-focused%2520evaluation.pdf+utilization-focused+evaluation&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEESieXVApn9hqKG83UKL3inoAI9_VTqIa424UImyZqVDq1vGG0GBrJPw1oVArL95N0YXGINt4-KDh2Cy53Nshjfn-vEvVAtSY95ubNYX7bMHWJhaiAgSH1pe9l65AQXhgrbE2F09H&sig=AHIEtbTkYwuuaUImUXlt2sI5-2W0pFQFKw)
- Patton, M. Q. (2002). *Utilization-focused evaluation (U-FE) checklist*. Canadá: IDRC - International Development Research Center. De [http://web.idrc.ca/uploads/user-S/10905198311Utilization\\_Focused\\_Evaluation.pdf](http://web.idrc.ca/uploads/user-S/10905198311Utilization_Focused_Evaluation.pdf)
- Peci, A. (2003). Estrutura e ação nas organizações: Algumas perspectivas sociológicas. *FÓRUM 2º ENEO – RAE*, 43, Nº1, 24-35.
- Peci, A.; Vieira, M. M. F.; Clegg, S. R. (2006). A construção do "real" e práticas discursivas: O poder nos processos de institucionalização". *RAC / ANPAD (Revista de Administração Contemporânea / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 10, Nº 3, 51-71.
- Pedrajas-Reja, L.; Rodríguez-Ponce, E.; Delgado-Almonte, M.; Rodríguez-Ponce, J. (2006). Transfomational and transactional leadership:A study of their influence in small companies. *Ingeniare - Revista Chilena de Ingenieria*, 14, Nº 2, 159-166.
- Pedrajas-Reja, L.; Rodríguez-Ponce, E.; Rodríguez-Ponce, J. (2008). Importancia de los estilos de liderazgo sobre la eficacia: Un estudio comparativo entre grandes y pequeñas y medianas empresas privadas. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV, Nº1, 20-29.
- Perassi, Z. (2010). En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 54/4, 1-18.
- Peres, P. S. (2008). Comportamento ou instituições: A evolução histórica do neo-institucionalismo da ciência política. *RBCS*, 23, Nº 68, 53-71. De [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300005&script=sci_arttext)

- Pérez, J. L. (1988). Entrevista. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 944-951). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Pérez, J. L. (1988). Observación. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 2255-2260). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Perrenoud, P. (1994). A avaliação dos estabelecimentos escolares: Um novo avatar da ilusão cientificista? In M. Crahay (Ed.), *Évaluation et analyse des établissements de formation: Problematique et méthodologie* (Luciano Lopreto e Revisão de Maria José do Amaral Ferreira Trad.). (pp. 95 -110). Paris/ Bruxelles: Editions De Boed Université. De [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p193-204\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf); [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_49.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.html)
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar* (1ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, N° 119, 7-26. De [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html)
- Perrow, C. (1967). A framework for the comparative analysis of organizations. *American Sociology Review*, 32 - N° 14, 194-208.
- Peters, B. G. (2000). In Political Science Series n° 69 (Ed.), *Institutional theory: Problems and prospects*. Vienna: Institute for Advanced Studies. De [http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw\\_69.pdf](http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_69.pdf)
- Pfeffer, J. (2009). *Building sustainable organizations: The human factor*. Stanford - California: Stanford University - Graduate School of Business. De [http://resources.greatplacetowork.com/article/pdf/building\\_sustainable\\_organizations\\_-\\_the\\_human\\_factor.pdf](http://resources.greatplacetowork.com/article/pdf/building_sustainable_organizations_-_the_human_factor.pdf)
- Pfeffer, J.; Salancik, G. (2003). *The external control of organizations*. California: Stanford University Press.
- Pichault, F. (2009). *Gestion du changement: Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles: De Boeck.

- Pina e Cunha, M. Rego, Arménio; Campos e Cunha, Rita; Cabral-Cardoso, Carlos. (2007). *Manual de comportamento organizacional* (6ª ed.). Lisboa: RH.
- Pinto, Ana Cristina Barros Mota. (2008). *Autoavaliação de escolas: O contributo de uma investigação-ação*. Mestrado em Ciências da Educação (Orientação de Prof. Doutor Joaquim Azevedo). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Pires, A. R. (Ed.). (2007). *Qualidade - sistemas de gestão de qualidade* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- PNUD - Informes sobre desarrollo humano. (2009). *Informe sobre desarrollo humano - 1990*. De <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. sobre sentidos y prácticas. *RIEE (Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa)*, 1, N° 1, 37-44. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>
- Popper, K. (1972). *A lógica da pesquisa científica*. S. Paulo: Cultrix.
- Popper, K. (Ed.). (1991). *Sociedade aberta, universo aberto*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica* (1ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Porta, L.; Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Paper* apresentado no XIV Encuentro Reduc UCC Del Estado De La Investigación Educativa: Paradigmas y Enfoques Metodológicos De La Investigación Educativa, Córdoba. pp. 1-18. De <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Portela, C.; Guerreiro, S. (s.d.). *Cálculo do valor acrescentado no programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. De <http://www.fmleao.pt/ficheiros/CalculodoValorAcrescentadoNoProgramaAves.pdf>
- Powell, W.; DiMaggio, P. J. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In W. Powell, e P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1ª ed., pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Prazeres, P. M. (1996). *Dicionário de termos da qualidade* (1ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Prigogine, I. (2002). *As leis do caos*. S. Paulo: UNESP.



- Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas – Tempo, Caos e as Leis da Natureza*. São Paulo: UNESP.
- Prigogine, I.; Stengers, I. (1992). *Entre el tiempo y la eternidad* (2ª ed.). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Pym, D. (1990). Pós-paradigm enquiry. In J. Hassard; D. Pym (Eds.), *The theory and philosophy of organizations : Critical issues and new perspectives* (1ª ed., pp. 233-250). London: Routledge.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Radin, B. (2006). *Accountability, complexity and democratic values*. USA: Georgetown University Press.
- Ramos, X. (2007). El PEC és la meta o el camino? Estrategias y problemas en su elaboración. In V.V. A.A. (Ed.), *El proyecto educativo de la institución escolar (ebook)* (4ª ed., pp. 103-116). Barcelona: Graó.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., et al. (2008, 2009). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, nº 1, 45-63. Retrieved from <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num1/art4.pdf>
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rémi, T. (2011). Inspection scolaire: Du contrôle à l'accompagnement? *Dossier d'Actualité Veille et Analyses*, Nº 67, 1-16.
- Reyes, R. (Org.). (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L.; Lagerweij, N. (2001). *Las escuelas eficaces - claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Ritzer, G. (1993). *Teoria Sociologica Contemporanea*. Madrid: McGraw Hill.
- Riu, F. (2007). Un diseño para la evaluación del proyecto educativo. In V.V. A.A. (Ed.), *El proyecto educativo de la institución escolar* (4ª ed., pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Robbins, S. P. (s.d.). *Comportamiento organizacional - teoría y practica* (7ª ed.). México: Prentice-Hall HispanoAmericana, S. A.

- Rocha, A. P. (Ed.). (1999). *Avaliação de escolas* (1ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Rocha, C. V. (2005). Neo-institucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas. *CIVITAS - Revista de Ciências Sociais*, 5, N° 1, 11-28.
- Rodríguez, B. G. (2011). *Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes (ebook)*. Madrid: Vision Libros.
- Rodríguez-Ponce, E. (2007). Estilos de liderazgo, toma de decisiones estratégicas y eficacia: Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Interciencia*, 32, N° 8, 522-528.
- Román, M. (2007). *Un sistema educativo com dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas publicas en Chile?*. Buenos Aires: AIQUE EDUCACIO.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, N.º 55, 107-136. De <http://www.rieoei.org/rie55a04.pdf>
- Rondeau, A. (1996). A gestão dos conflitos nas organizações. In J. Chanlat (Ed.), *O indivíduo na organização: Dimensões esquecidas* (Vol I). S. Paulo: Atlas.
- Rosseto, C. R.; Rosseto, A. M. (2005). Teoria institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional: Uma visão complementar. *RAE-Eletrônica*, 4, N° 1(7), 21 páginas. De <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a10.pdf>
- Roth, W. (2008). Bricolage, métissage, hybridity, heterogeneity, diaspora: Concepts for thinking science education in the 21st century. *Cultural Studies of Science of Education*, 3, N° 4, 891-916.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. De [http://www.iutep.tec.ve/pagro/documentos/metodologia de la investigacion cualitativa.pdf](http://www.iutep.tec.ve/pagro/documentos/metodologia%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf)
- Ruiz, G. (2009). ¿Cuál es el sentido de la evaluación de centros escolares? *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, Vol 2, N° 2, 4-8. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Ruiz, J. M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ruiz, T. B. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15(Micropolítica en la Escuela), 1-41.

- Rupérez, F. L. (2003). *La gestión de calidad en educación* (3ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Russo, G. M. (2010). *Diagnóstico da cultura organizacional: Impacto dos valores organizacionais no desempenho das terceirizações (ebook)*. Rio de Janeiro: Elsevier / Dedix/Campus.
- Sá, V. (2004). A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações educativas: Entre a *aquiescência* e a *manipulação*. *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia*, (Contextos Organizacionais e Organizações), 90-97. De [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4616d36fbbff9\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616d36fbbff9_1.pdf)
- Sá, V. (2006). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola* (1ª ed., pp. 197-248). Porto: Edições Asa.
- Sá, V. (2009). A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17, Nº 62, 87-108. De <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>
- Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. *Paper* apresentado no *International Seminar for Ofsted*, London. pp. 1-71. De [http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School\\_effectiveness/PSJHPM1995.pdf](http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf)
- Sammons, P.; Hilman, J.; Mortimore, P. (2007). *Características clave de las escuelas efectivas*. De <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=136771>
- Sanches, M. (2007). Avaliação externa e autoavaliação da escola: Pontos de intersecção. *Correio da Educação*, Nº 285, 1-2.
- Sanches, M. (s.d.). A avaliação das escolas: Entre a prestação de contas e a melhoria interna. *Correio Da Educação nº 302, CRIAP – ASA*. De [http://www.asa.pt/CE/avalia\\_escolas\\_presta\\_contas.pdf](http://www.asa.pt/CE/avalia_escolas_presta_contas.pdf)
- Sancho, J. M. (2007). A propósito dos fatores que promovem a qualificação das escolas. In J. Murrillo, e M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola* (pp. 73 - 102). São Paulo: Artmed Editora S.A.

- Santana Bonilla, P. J. (1997). *És la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?* De <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html#principio>
- Santos, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. (2002). O projecto pedagógico e a construção democrática da escola de qualidade. *Revista Científica da UFPA*, 3, 1-13.
- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. *IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*, San Sebastián. pp. 1-45.
- Sarrionandia, G. E. (2008). Prólogo a la edición española. In M. Ainscow, D. Hopkins, G. Soutworth e M. West (Eds.), *Hacia escuelas eficaces para todos* (Madrid Trans.). (2ª ed., pp. 7-8). Narcea:
- Scheerens, J. (Ed.). (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Schein, E. H. (1996). El liderazgo y la cultura organizacional. In F. Hesselbein, M. Goldsmith e R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (1ª ed., pp. 89-99). Bilbao: Deusto Ediciones.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: OEA / PREDE. De <http://carloscalvo.blogspot.com/files/schmelkes.pdf>
- Schmelkes, S. (2002). Los valores de la educación en el nuevo milenio. *Paper* apresentado no *Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey*, Monterrey, México. pp. 1-15. <http://www.slideshare.net/hectorvirgil/los-valores-de-la-educacion-en-el-nuevo-milenio-por-sylvia-schmelkes>
- Schultz, M.; Hatch, M. J. (1996). Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *The Academy of Management Review*, 21, N° 2
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa- teorias e abordagens* (2ª ed., pp. 193-217). Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32, 493-511.

- Scott, W. R. (2004). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. In K. G. Smith, e M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management - the process of theory development* (pp. 1-47). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Scott, W. R. (2004). Reflections on a half-century of organizational sociology. *Annual Reviews of Sociology.*, 30, 1-21. De [http://www.sciences-organisations-strategie.com/articles/article\\_14.pdf](http://www.sciences-organisations-strategie.com/articles/article_14.pdf)
- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: Características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, XIV, N° 3, 439-463. De [http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num\\_anteriores/Vol.XIV\\_NoIII\\_2dos\\_em/01SCOTT.pdf](http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoIII_2dos_em/01SCOTT.pdf)
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, e D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Seibold, J. R. (2000), La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Ibero-Americana de Educación / Educação*, N° 23. De <http://www.rieoei.org/rie23.htm>
- Senge, P. (2004). *Fifth discipline - the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança* (1ª ed.). Porto: Asa.
- Serpa, Selma Maria Hayakawa Cunha. (2011). Para quê avaliar? (Tese de Mestrado, Universidade de Brasília). De <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/7258>
- Serrano, M. M. (1988). Sistema. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 2831-2839). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Serva, M. (1992). O paradigma da complexidade e a análise organizacional. *RAE*, 32, N° 2, 26-35. De [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901992000200004.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901992000200004.pdf)
- Shapiro, J. (2001). *Monitoring and evaluation*. Johannesburg: CIVICUS (World Alliance for Citizen Participation). De <http://www.civicus.org/new/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>

- Shedler, A. (2004). *Que és la rendición de cuentas?* (1ª ed.). México: IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información Pública). De [http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/rend\\_ctas\\_IFAI.pdf](http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/rend_ctas_IFAI.pdf)
- Shutz, A. (1972). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- SICI - The Standing International Conference of Inspectorates. (2008). *Effective school self-evaluation (ESSE)*. De [http://www.sici-inspectorates.org/www/en/pub/sici/projects/effective\\_school\\_self\\_evaluati.htm](http://www.sici-inspectorates.org/www/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm)
- Sierra, J. (2007). Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC. In V.V.A.A. (Ed.), *El proyecto educativo de la institución escolar* (4ª ed., pp. 49-62). Barcelona: Graó.
- Silva, E. A. (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola* (1ª ed., pp. 71-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, J.M. Adam de Paula; Martin Bris, M. (2002). Clima de trabalho: Uma proposta de análise da organização escolar. *Educação:Teoria e Prática*, 10, Nº 18 e Nº 19, 24-30.
- Silva, V. L. (2010). Fundamentos do institucionalismo na teoria social de thorstein veblen. *Política & Sociedade*, 9, Nº 17, 289-323. De <http://www.journal.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/15681/14208>
- Simon, H. A. (1946). The proverbs of administration. *Public Administration Reviews*, Vol 6, Nº 1, 53-67.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69, Nº 1, 99-118.
- Simon, H. A. (1962). The architecture of complexity. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106, Nº 6, 467- 482.
- Soneira, A. J. (2006). La "teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 153-174). Barcelona: Gedisa.
- Sousa, Sandra M. Zákia L. (2003), Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, 190-165. De <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>

- Stake, R. E. (1978). In National Science Foundation - DSE -OPI (Ed.), *Case studies in science education - vol II : Design, overview and general findings*. Illinois - USA: University of Illinois. De <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED166059.pdf>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York - London: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: FCG.
- Stephen, D.; Dixon, J. (2009). The self-organization of insight: Entropy and power laws in problem solving. *The Journal of Problem Solving*, 2, nº 1, 72-101.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.). Medellín, Colômbia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Takahashi, A. R. W.; Ribeiro de Almeida, F.; Almeida, Martinho Isnard Ribeiro. (s.d.). *Ambiente e estratégias segundo a teoria sistêmica e teoria institucional: Estudo comparativo de casos em escolas públicas*. De [www.ead.fea.usp.br/eadonline/grupodepesquisa/publicações/.../8.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/eadonline/grupodepesquisa/publicações/.../8.pdf)
- Taylor, F. W. (1966). *Princípios de administração científica* (6ª ed.). S. Paulo: Atlas.
- Taylor, R.G. (1981). Organizational Entropy. *College Student Journal*, 15, 162-169
- Tedeschi, J. T.; Norman, N. (1985). Social power, self presentation, and the self. In B. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 291-336). New York: McGraw Hill.
- Teijido de Suñer, E. (2009). Evaluación y calidad de la educación. In D. Filmus et al. (Ed.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 107-115). Madrid: Editorial CEP.
- Testa, B.; Kier, L. B. (2000). Emergence and dissolvence in the self-organization of complex systems. *Entropy*, 2, 1-25.
- Théret, B. (2003). As instituições entre as estruturas e as acções. *Lua Nova*, Nº 58, 225-255.
- Thompson, J. D. (1976). *Dinâmica organizacional. fundamentos sociológicos da teoria administrativa*. S. Paulo: McGrawHill do Brasil.

- Thornton, P. H.; Ocasio, W. (2008). Institutional logics. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby e K. Sahlin-Andersson (Eds.), *The sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 99 - 129). London: Sage. De <http://www.patriciathornton.com/files/9781412931236-Ch03.pdf>
- Thurler, M. G. (2010). *A eficácia das escolas não se mede: Ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. De [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=008)
- Tiana Ferrer, A. (1999). La evaluación y la calidad: Dos cuestiones sometidas a discusión. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 7, N° 22, 25-46. Retrieved from <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v07n22/v07n22a03.pdf>
- Tobella, J. E. (2008). Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó devorado por la inercia funcionarial. In M. F. Enguita, e E. Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar* (pp. 171 - 204). Madrid: Ediciones Akal, S.A. / Universidad Internacional de Andalucía.
- Tomlinson, J. R. G.; Mortimore, P. (1992). *Small, rural and effective: A study of secondary schools*. England, United Kingdom: Trentham Books Limited. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED360142.pdf>
- Toranzos, L. (1996), Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10. De <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie10a03.pdf>
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. In R. W. Tyler (Ed.), *Basic principles of curriculum and instruction* (pp. 51-59). Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1967). Changing Concepts of Educational Evaluation. In R.W. Tyler, R. Gagne; M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 13-18). Chicago: Rand McNally
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Tyler, W. (1988). The organizational structure of the school. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in Educational Organizations* (1ª ed., pp. 15-35). Philadelphia: Open University Press.
- U.S. Departement of Education - Institute of Education Sciences. (2009). *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*. De <http://nces.ed.gov/Surveys/PIRLS/>



- U.S. Department of Education - Institute of Education Sciences. (2009). *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*. De <http://nces.ed.gov/timss/>
- Uhlman, G. W. (2002). *Teoria geral dos sistemas* (edição pré-print) . S. Paulo: Instituto Siegen. De [www.institutosiegen.com.br/.../Teoria%20Geral%20dos%20Sistemas](http://www.institutosiegen.com.br/.../Teoria%20Geral%20dos%20Sistemas)
- UNDP. (1990). *Human development reports 1990*. New York: UNDP. De <http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=es&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fhdr.undp.org%2Fen%2Freports%2Fglobal%2Fhdr1990%2F>
- UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra: UNESCO - 47ª Conferencia Internacional de Educación.
- UNESCO (Ed.). (2005). *Educación para Todos - El imperativo de la calidad* (1ª ed.). Paris: UNESCO. De <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO. (2010), Desigualdade ameaça oportunidades de educação de milhões de crianças. *UNESCO Press Release Nº.2008-119*. De [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2009/GMR2009\\_pressrelease\\_POR.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2009/GMR2009_pressrelease_POR.pdf)
- União Europeia. (1997). *CONCLUSÕES DO CONSELHO de 16 de Dezembro de 1997 sobre a avaliação da qualidade da educação básica e do ensino secundário (98/ C 1/03)*. De <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=pt&ihmlang=pt&lng1=pt,en&lng2=da,de,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=229701:cs&page>
- Universidade de Brasília, CEAD (Centro de Educação à Distância), INEPAD (Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração). (2006). *Teoria Geral da Administração*. Brasília: Univ. de Brasília, CEAD, INEPAD.
- Uribe, C. L. R. (s.d.). Metaevaluación de un modelo de evaluación escolar. Paper presented at the *X Congreso Nacional de Investigación Educativa - Área 14: Práctica Educativa En Espacios Escolares*, pp. 1-11. De [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1695-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1695-F.pdf)
- Uribe, S. C.; Zapata, A. P.; Gómez, B. R. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá: ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación). De [http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_1355.pdf](http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1355.pdf)

- V.V.A.A. (2007). *El proyecto educativo de la institución escolar (ebook)* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2010). *Revista ELO 17 - autoavaliação das escolas e processos de auto-monitorização*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. De <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- Vala, J. (2007). Análise de conteúdo. *Metodologia das ciências sociais* (14ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valdivia, N.; Díaz, H. (2008). Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: Un estudio de casos de las unidades de gestión educativa local – UGEL. In M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 275 - 295). Lima - Peru: GRADE. De <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-3.pdf>
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas* (1ª ed.). Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vega, A. (2008). Sociedad del conocimiento y calidad de la educación. *Cuadernos de Docencia Universitaria, Vol1, N° 1*, 129-135.
- Ventura, A. (1999). In Good, Thomas e Weinstein, Rhona (Ed.), *As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. De <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/thomas%20good%20&%20rhona%20weinstein.pdf>
- Ventura, J. (2006). Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Weber, M. (1997). Parlamentarismo e governo numa alemanha reconstruída. *Os economistas* (pp. 21-27). S. Paulo: Editora Nova Cultural.
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de Sociologia* (5ª ed.). S. Paulo: Centauro Editora.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, N° 1, 1-19. De [http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20\(1976\).pdf](http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20(1976).pdf)

- Weinstein, J.; Muñoz, G. (2009). Una Agenda para la Calidad de nuestra Educación, 1-17. De [http://gonzalomunoz.bligoo.com/media/users/2/113704/files/14980/UNA\\_AGENDA\\_PARA\\_LA\\_CALIDAD\\_DE\\_NUESTRA\\_EDUCACION\\_JW\\_GM\\_final\\_161109.pdf](http://gonzalomunoz.bligoo.com/media/users/2/113704/files/14980/UNA_AGENDA_PARA_LA_CALIDAD_DE_NUESTRA_EDUCACION_JW_GM_final_161109.pdf)
- Weiss, C. (1978). *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19, N° 1, 21-33. De [http://www.idheap.ch/idheap.nsf/0/bfa6f2dadb3e3c77c1256e61006189a6/\\$FILE/te\\_xte\\_J6.pdf](http://www.idheap.ch/idheap.nsf/0/bfa6f2dadb3e3c77c1256e61006189a6/$FILE/te_xte_J6.pdf)
- Westoby, A. (1988). *Culture and power in educational organizations* (1ª ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Woodward, J. (1994). *Industrial organizations: Theory and practice* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press. De <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=12335811>
- Xavier, C. F. (2011). Proyecto político-pedagógico y emancipatório en la educación de jóvenes y adultos: La experimentación democrática y sus desafíos para la gestión escolar. *Fermentario*, N° 5, 1-27. De <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/59/16>
- Yecid, P. O. (2005). *Organizaciones escolares inteligentes: Gestión de entornos educativos de calidad (ebook)* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Magistério.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). S. Paulo: Bookman.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa de estudo de caso - desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, (1998). De [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ige.min-edu.pt%2Fupload%2FLegisla%25C3%25A7%25C3%25A3o%2FDec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf&ei=QfhuT7GXI8Gx8gPx45y\\_DQ&usg=AFQjCNF5HoILvlp5Xjk2leFC1sjTiKBZhw&sig2=bg-5\\_7Ekn3VZCX2ctTFLIw](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ige.min-edu.pt%2Fupload%2FLegisla%25C3%25A7%25C3%25A3o%2FDec_Lei_115-A_98.pdf&ei=QfhuT7GXI8Gx8gPx45y_DQ&usg=AFQjCNF5HoILvlp5Xjk2leFC1sjTiKBZhw&sig2=bg-5_7Ekn3VZCX2ctTFLIw)

Decreto-Lei nº 213/2006, De 27 De Outubro, (2006). De <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dre.pt/pdf1sdip/2006/10/20800/75257531.PDF>

Decreto-Lei nº 164/2008, de 8 De Agosto, (2008). De <http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2486&fileName=decreto lei 164 2008.pdf>

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 De Abril, (2008). De <http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto lei 75 2008.pdf>

Decreto-Lei nº 208/2009, de 2 De Setembro, (2009). De [legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?...decreto lei 208 2009](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?...decreto lei 208 2009)

Decreto-Lei Regional nº 29 / 2005 /A, de 6 de Dezembro, (2005). De <http://azores.vlex.pt/vid/decreto-legislativo-regional-dezembro-34728697>

Despacho nº 5464/2011, de 30/03, Diário da República, II Série, Nº 63 (2011). De [www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp\\_5464-2011.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_5464-2011.pdf)

Despacho nº 8783/2011 de 01/07, D.R., 2ª Série, Nº 125 (2011). De [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Despacho\\_8783\\_2011\\_RegulamentoProcedimentoInspecao\\_IGE.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Despacho_8783_2011_RegulamentoProcedimentoInspecao_IGE.pdf)

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, (1997). De [http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DESP\\_NORMATIVO\\_027\\_97.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DESP_NORMATIVO_027_97.htm)

Lei 31/2002 de 20/12, (2002). De <http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei 31 2002.pdf>

Lei nº 46/2007, de 24/08, (2007). De [http://ec.europa.eu/information\\_society/policy/psi/docs/laws/portugal/pt\\_transposition\\_law.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/policy/psi/docs/laws/portugal/pt_transposition_law.pdf)

Lei nº 46/1986, de 14/10, (1986). De [http://www.gestor.pradpi.org/download.php?id\\_doc=1795](http://www.gestor.pradpi.org/download.php?id_doc=1795)

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, De 14/06, Diário da República, 1ª Série, Nº 113 (2010). De <http://legislacao.min-edu.pt/np4/?newsId=4851&fileName=resolucao conselho ministros 44 2010.pdf>

Recomendação nº 1/2011 De 7/01, 988-995 (2011). De [http://www.cnedu.pt/images/stories/Recomendao\\_AvExtEscolas.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf)

## **ANEXOS**

## ANEXO I – PLANOS DE ENTREVISTA

### PLANO DE ENTREVISTA – DIRETORES / LIDERANÇAS INTERMÉDIAS/ PROFESSORES DE ESCOLA

A Entrevista que se segue tem como finalidade compreender o modo como as escolas se organizaram para realizar o seu processo de autoavaliação.

<b>Tópico Geral</b>	<b>Tópicos Específicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Identificação do Entrevistado</b>	<b>- Percurso Pessoal e Profissional</b>	<b>- Contextualizar as concepções sobre a escola e o projecto de escola na perspectiva do entrevistado</b>	<b>- Solicita-se ao entrevistado que fale um pouco de si e do seu percurso pessoal e profissional</b>
<b>Apresentação</b>	<b>- Tema do trabalho - Interesse do tema - Escolha da escola - Importância da entrevista para o desenvolvimento da investigação</b>	<b>- Motivar o entrevistado para colaborar na realização da investigação</b>	<b>O meu nome é Helena Castro, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação na área da autoavaliação de escolas. Escolhi a escola X porque...</b>
<b>Procedimentos de Avaliação Externa e de Autoavaliação</b>	<b>- Enquadramento da avaliação externa  - Características do Contexto de emergência da autoavaliação  - Relações entre avaliação externa e autoavaliação  - História da autoavaliação na escola e principais pontos de partida</b>	<b>- Conhecer o contexto de implementação da ação inspectiva na escola  - Identificar o contexto de emergência de uma necessidade de realizar a autoavaliação da escola.  - Identificar as relações entre avaliação externa e interna  - Identificar os procedimentos iniciais, os <i>modus</i></b>	<b>Como é que surgiu a ideia de fazer a autoavaliação da escola?  Como fizeram, como se organizaram para elaborar os procedimentos de autoavaliação?  De onde partiram? Que informações existiam?  Que alterações ocorreram ao longo do tempo?</b>

	<p>- <b>Evolução e razões de mudança relativamente aos procedimentos iniciais</b></p> <p>- <b>Formação inicial / Formação actual - Conhecimentos iniciais</b></p> <p>- <b>Conhecimentos actuais da equipa de autoavaliação</b></p>	<p><i>operandi</i> na operacionalização do processo de autoavaliação</p> <p>- Recolher dados sobre as mudanças de perspectiva e de práticas avaliativas em termos institucionais e as razões das mesmas.</p> <p>- Obter informação sobre as referências teóricas em termos de conceitos e paradigmas avaliativos ao longo do tempo</p> <p>- Recolher dados sobre a existência de formação específica nesta área e qual.</p> <p>- Conhecer os modelos de autoavaliação utilizados, as suas virtualidades e constrangimentos.</p>	<p>Por que houve essas alterações?</p> <p>Houve formação? A partir de quando? Com quem?</p> <p>Que modelos de formação e auto-formação foram utilizados?</p> <p>Que virtualidades e que constrangimentos nos modelos de autoavaliação utilizados?</p>
<b>Razões para a autoavaliação</b>	<p>- <b>Motivos pessoais</b></p> <p>- <b>Motivos institucionais</b></p>	<p>- Identificar as motivações pessoais/institucionais da autoavaliação da escola.</p>	<p>Quais os motivos / as motivações das pessoas que se envolveram nesse processo inicial?</p>
<b>Quem foram os atores</b>	<p>- <b>Identidade dos atores</b></p> <p>- <b>Características dos atores</b></p>	<p>- Identificar as características dos atores que participam mais activamente no processo de autoavaliação.</p>	<p>Quem foram as pessoas envolvidas neste processo e porquê estas pessoas?</p>
<b>Qual a recepção da comunidade educativa</b>	<p>- <b>Indicadores da relação da comunidade educativa com os procedimentos e relatórios de autoavaliação e externa</b></p>	<p>- Recolher dados sobre a percepção do Diretor acerca da relação entre os procedimentos de autoavaliação e externa.</p>	<p>Como é que a comunidade educativa reagiu aos processos de avaliação externa e interna?</p> <p>Como reage aos relatórios de avaliação externa e interna?</p>
<b>Que resultados</b>	<p>- <b>Indicadores de melhoria da escola</b></p>	<p>- Recolher dados sobre a percepção acerca dos resultados dos procedimentos de avaliação externa e interna.</p>	<p>Os relatórios de avaliação externa e de autoavaliação contribuíram / contribuem para a melhoria da escola?</p>

**FONTES:** Best, J. W. (1982). *Como investigar en educación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.  
Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.  
Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.  
Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Olaz, Ángel. (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones  
Valles, Miguel S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

### **PLANO DE ENTREVISTA – ASSISTENTES TÉCNICOS E OPERACIONAIS**

A Entrevista que se segue tem como finalidade compreender o modo como as escolas se organizaram para realizar o seu processo de autoavaliação.

<b>Tópico Geral</b>	<b>Tópicos Específicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
---------------------	----------------------------	------------------	-----------------



<b>Identificação do Entrevistado</b>	<b>- Percurso Pessoal e Profissional</b>	<b>- Contextualizar as concepções sobre a escola</b>	<b>- Solicita-se ao entrevistado que fale um pouco de si e do seu percurso pessoal e profissional</b>
<b>Apresentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema do trabalho</li> <li>- Interesse do tema</li> <li>- Escolha da escola</li> <li>- Importância da entrevista para o desenvolvimento da investigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar os Diretores para colaborar na realização da investigação</li> </ul>	O meu nome é Helena Castro, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação na área da autoavaliação de escolas. Escolhi a escola X porque...
<b>Procedimentos de avaliação externa e Autoavaliação</b>	<b>- Conhecimento dos procedimentos de avaliação externa e interna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar o grau de conhecimento do entrevistado e o seu posicionamento em relação aos procedimentos de avaliação externa e interna da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teve conhecimento de que a escola foi objeto de uma avaliação externa por parte da IGE?</li> <li>- Tem conhecimento de que a escola desenvolve procedimentos de autoavaliação?</li> <li>- Conhece os relatórios que foram produzidos?</li> </ul>
<b>Importância da autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivos pessoais</li> <li>- Motivos institucionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o papel da autoavaliação na perspectiva do entrevistado</li> </ul>	Que pensa da importância da autoavaliação da escola?
<b>Que resultados</b>	<b>- Indicadores de melhoria da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre a percepção acerca dos resultados dos procedimentos de avaliação externa e interna.</li> </ul>	Os relatórios de autoavaliação contribuíram / contribuem para a melhoria da escola?

**FONTES:** Best, J. W. (1982). *Como investigar en educación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.  
Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.  
Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.  
Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.  
Olaz, Ángel. (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones  
Valles, Miguel S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

### PLANO DE ENTREVISTA – ALUNOS (Focus Group)

A Entrevista que se segue tem como finalidade compreender o modo como as escolas se organizaram para realizar o seu processo de autoavaliação.

<b>Tópico Geral</b>	<b>Tópicos Específicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Identificação do Entrevistados</b>	<b>- Percurso Pessoal e Escolar</b>	- Contextualizar as concepções sobre a escola.	- Solicita-se aos entrevistados que falem um pouco de si e do seu percurso pessoal e escolar
<b>Apresentação</b>	<b>- Tema do trabalho</b> <b>- Interesse do tema</b> <b>- Escolha da escola</b> <b>- Importância da entrevista para o desenvolvimento da investigação</b>	- Motivar os entrevistados a colaborar na realização da investigação	O meu nome é Helena Castro, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação na área da autoavaliação de escolas. Escolhi a escola X porque...
<b>Procedimentos de Avaliação Externa e de Autoavaliação</b>	<b>- Grau de conhecimento e participação</b>	- Identificar o conhecimento e o envolvimento dos alunos nos procedimentos de autoavaliação e externa.	Deram conta de que a escola foi objeto de uma avaliação externa? Deram conta que a escola realiza actividades de autoavaliação? Como? Conhecem os relatórios que foram produzidos?
<b>Que resultados</b>	<b>- Indicadores de melhoria da escola</b>	- Recolher dados sobre a percepção acerca dos resultados dos procedimentos de avaliação externa e interna.	Os procedimentos / relatórios de autoavaliação contribuíram / contribuem para a melhoria da escola?
<b>FONTES:</b> Best, J. W. (1982). <i>Como investigar en educación</i> (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). <i>Investigação qualitativa em educação</i> . Porto: Porto Editora. Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). <i>Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem</i> (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta. Cohen, L., & Manion, L. (1990). <i>Métodos de investigación educativa</i> . Madrid: Editorial La Muralla, S.A. Olaz, Ángel. (2008). <i>La entrevista en profundidad</i> . Oviedo: Septem Ediciones Valles, Miguel S. (2009). <i>Entrevistas Cualitativas</i> . Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas			

### PLANO DE ENTREVISTA – ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

A Entrevista que se segue tem como finalidade compreender o modo como as escolas se organizaram para realizar o seu processo de autoavaliação.

<b>Tópico Geral</b>	<b>Tópicos Específicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Identificação do Entrevistado</b>	- Percurso Pessoal / Profissional	- Contextualizar as concepções sobre a escola na perspectiva dos Encarregados de Educação (EE)	- Solicita-se ao EE que fale um pouco de si e do seu percurso pessoal / profissional e da sua relação com a escola
<b>Apresentação</b>	- Tema do trabalho - Interesse do tema - Escolha da escola - Importância da entrevista para o desenvolvimento da investigação	- Motivar os EE para colaborar na realização da investigação	O meu nome é Helena Castro, encontro-me a realizar o doutoramento em Ciências da Educação na área da autoavaliação de escolas. Escolhi a escola X porque...
<b>Procedimentos de Avaliação Externa e de Autoavaliação</b>	- Conhecimentos dos procedimentos de autoavaliação e externa e grau de participação	Identificar as percepções dos EE relativamente aos procedimentos de autoavaliação e externa.  Identificar a percepção dos EE relativamente às metodologias utilizadas para a autoavaliação da escola.	- Teve conhecimento de que a escola foi objeto de uma ação inspectiva por parte da IGE? - Tem conhecimento de que a escola realiza actividades de autoavaliação? - Qual é a sua opinião sobre esses procedimentos e sobre os inquéritos de autoavaliação?
<b>Razões para a autoavaliação</b>	- Importância da autoavaliação	- Identificar a importância que os EE atribuem aos procedimentos de autoavaliação.	Que pensa da importância desses procedimentos?
<b>Que resultados</b>	- Indicadores de melhoria da escola	- Recolher dados sobre a percepção acerca dos resultados dos procedimentos de avaliação externa e interna.	Os relatórios de autoavaliação contribuíram / contribuem para a melhoria da escola?
<b>FONTES:</b> Best, J. W. (1982). <i>Como investigar en educación</i> (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). <i>Investigação qualitativa em educação</i> . Porto: Porto Editora.			

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Olaz, Ángel. (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones

Valles, Miguel S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

**Os Anexos II, III e IV correspondem ao registo  
áudio das entrevistas respetivamente da  
Escola A, B e C**

## **ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA A**

### **E1A**

**São 14:30h -22/05/2010**

**A entrevista tem como objetivo compreender o processo de autoavaliação desta escola, tendo em conta que esta escola já possui uma experiência razoável nesse domínio. E então para começarmos a compreender um pouco como é que a autoavaliação tem influenciado a organização e a qualidade desta escola eu iria começar por tentar saber como é que começou o processo de autoavaliação aqui na escola.**

OK. Podemos dividir esta questão da autoavaliação em dois momentos. Um anterior à avaliação externa e outro posterior à avaliação externa. O que marca a diferença é que depois da avaliação externa nós constituímos formalmente um grupo para trabalhar este assunto. Antes da avaliação externa, como é que nós nos organizávamos e como é que víamos esta questão da autoavaliação que englobamos no sentido mais lato de prestação de contas? Aquilo que nós fazíamos era o acompanhamento através do Conselho Pedagógico. Apesar de não haver um grupo formalmente constituído, havia um conjunto de procedimentos que durante o ano eram tidos com vista precisamente a nós detectarmos quais as falhas, quais os pontos fortes, os pontos fracos, para assim podermos reorientar a nossa ação. Digamos que desde há muitos anos que nós fazemos a monitorização dos resultados escolares por período e também desde há muitos anos que no final do ano letivo, tentamos fazer uma avaliação global de tudo o que se passou e tirar daí consequências ao nível da organização da escola. E foi, por exemplo, graças a esse género de avaliações que nós implementámos algumas medidas, por nossa iniciativa, inclusivamente, sei lá estou a lembrar-me da Oficina de Raciocínio : detectamos que havia um problema com a questão do raciocínio, com a questão da matemática e orientamos para lá essa componente local, chamemos-lhe assim, do currículo.

Há um outro dado que também é importante nesta questão da autoavaliação. Eu não comecei por referir isso mas é fundamental fazê-lo pressuposto: a autoavaliação é uma condição *sine qua non* para a melhoria constante da organização. É só assim que eu entendo a autoavaliação. Eu podia ter dito isto logo no início, mas como isto há possibilidade de voltares lá...

Falta-me aqui referir em todo este enfoque que eu estou a fazer a questão da contratualização de digamos uma assessoria no âmbito da avaliação externa que também nós incorporamos depois no nosso plano / projecto de autoavaliação.

**Mas foi a seguir à avaliação externa?**

Antes. Quando tivemos conhecimento do programa AVES, creio que foi no 2º ano de vigência do projecto, desde essa altura aderimos sem qualquer hesitação porque nos parecia dar resposta a algumas das procuras que nós estávamos a fazer, digamos, e o caminho que estaríamos a percorrer.

**Este Programa AVES conseguiu neste primeiro ano da sua implementação dar já alguns dados para a autoavaliação da escola?**

Sim. O programa AVES produz por ano cerca de três relatórios, digamos. Tem a ver com as provas de conhecimento, quer dos alunos novos que iniciam o seu percurso na escola, quer dos que já estão cá, e também um relatório que tem a ver com as opiniões, competências e valores, que tenta “medir”, conhecer o trabalho que a escola vai fazendo para lá do trabalho normal, científico, em cada uma das disciplinas. E para além desses relatórios há também um relatório que tem a ver com o clima organizacional, que serve para nós vermos em cada ano o estado, digamos, o “boletim meteorológico” da escola. E procuramos sempre tirar daí ilações e ter consequências em termos de organização do trabalho do ano seguinte porque, esqueci-me de referir aí uma parte, todo o nosso, digamos que a preparação do nosso ano letivo começa no final do ano letivo anterior. Nós temos instituído uma prática que consta do regulamento interno e, por exemplo, do Projecto Curricular de Escola, que consiste em que cada estrutura, cada órgão, cada função que é desempenhada na escola tenha de ser avaliada e cada professor que desempenha esse cargo, essa função, produz um relatório que é depois apresentado em Conselho Pedagógico, sei lá, os Coordenadores de Departamento, os Delegados de Grupo, os Delegados de Instalações, os Diretores de Turma, os Coordenadores de Diretores de Turma, pronto, no fundo há esse ponto formal em que cada um faz uma reflexão crítica e aponta alguns caminhos, procura dizer o que é que fez, o que é que deixou de fazer para precisamente podermos preparar o ano seguinte.

**Depois dos resultados deste programa, do programa AVES, para o processo de autoavaliação, alguma coisa produziu efeito em termos de melhoria da qualidade da escola?**

Esse é um ponto um pouco complicado tal com o é complicado medir se na sequência do processo de autoavaliação as medidas que são implementadas se traduzem numa mais valia ou não. Não é um problema do programa AVES é um problema de medirmos as medidas que vamos implementando. Esse é um problema que temos global. Agora, há aqui uma coisa que na nossa opinião é importante: é que independentemente de tudo, independentemente de haver uma tradução directa entre aquilo que é encontrado como problema e depois o caminho que se aponta para o resolver, sempre que se conhece este processo, nós, de uma forma directa ou indirecta, estamos a crescer e a melhorar. Porque eu acho que fica sempre alguma coisa. Mesmo não reconhecendo, às vezes, alguma legitimidade, alguns constrangimentos no relatório do Programa AVES, por exemplo, eu acho que fica alguma coisa. Mesmo que nós digamos assim : “o teste de português não tem nada a ver com o programa” , mas aquilo causa sempre “alguma moça” e vamos procurar melhorar. Eu penso que isso é um dado interessante.

**É sobretudo um chamar à atenção para a necessidade de ir melhorando.**

Exacto. E depois, eu vejo uma grande vantagem no Programa AVES como em todo o tipo de avaliação externa: é que independentemente dos resultados que nós obtemos aquilo traduz-se num olhar externo sobre o papel que a escola desempenha e isso é fundamental e determinante numa escola que se quer inserida numa comunidade e procura dar resposta aos anseios e procuras, quando digo procuras, a vários níveis, da comunidade que nos rodeia, acho que é importante termos essa percepção.

**E em relação à autoavaliação. A equipa que foi constituída possuía alguma espécie de formação prévia, ou foi uma experiência piloto, digamos para...?**

Não.... Exactamente.... Aquilo que nós fizemos na sequência da avaliação externa e por sugestão da inspecção, na altura a equipa inspectiva que esteve cá, da equipa de avaliação externa, digamos assim, que sugeriu que se formalizasse um grupo de trabalho. Criámos esse grupo na sequência dessa sugestão e criámo-lo através de, como não havia pessoas com formação, aquilo que fizemos foi procurar encontrar em cada departamento aqueles que estavam mais motivados para, e optamos pelo regime de voluntariado e foi assim que se constituiu a equipa, tentando ter pessoas dos vários departamentos para delinearem um processo de trabalho e um cronograma de acções que levasse ao estabelecimento de um relatório. Esse relatório é o que continua ainda em vigor este ano.

**Esse relatório foi lido pela comunidade?**

O relatório é público.

**Têm algum momento em que se reflecte formalmente ou deixa-se à consideração de cada um fazer a leitura do relatório quando entende?**

Nós temos momentos concretos, e que estão instituídos, de reflexão sobre a escola. Recordo-me que há 2 anos tivemos mesmo um dia a que chamamos o Dia de Reflexão sobre a Escola, onde procurámos fazer o ponto de situação de todos esses documentos. Todos esses planos de melhoria que decorrem de uma ação ou de outra, por exemplo, da IGE, da Inspeção, de uma ou outra estrutura das estruturas interna, das estruturas de orientação educativa... O ano passado, nós fizemos um resumo de todos esses documentos, no qual incluímos o relatório da autoavaliação, juntamos a esse relatório alguns relatórios da IGE, o relatório da avaliação externa, as medidas que entretanto foram sendo tomadas e pedimos aos coordenadores de departamento que iniciassem essa discussão em sede de departamento com base nesses documentos que existiam e depois no Pedagógico fizemos uma súmula, fizemos no fundo um ponto de situação, estabelecemos algumas prioridades para este ano... Mas é esse o processo que foi adoptado.

Agora, de facto nesta questão da autoavaliação há um problema que é básico, chamemos-lhe assim, é que de facto muitas das vezes as pessoas têm motivação, mas não têm formação, têm muita dificuldade de saber onde pegar e muita coisa que eu acho um erro que nós cometemos aqui, em termos de escola, foi querer abranger muitas áreas ao mesmo tempo, em vez de estabelecermos uma ou duas prioridades e trabalhar sobre essas prioridades e todos os anos ir



reformulando, no fundo. Quisemos fazer um panorama global da situação e depois isso traduz-se numa certa complexidade em termos de medidas que possam ser postas em prática em termos de resolver, digamos, esses problemas.

**Portanto, a motivação para a autoavaliação partiu principalmente do órgão de gestão.**

Sim. Sim.

**Depois foi alargada à participação dos departamentos em que houve uma proposta voluntária...**

Exactamente... De constituição dessa equipa de trabalho, que ouviu os alunos, que ouviu os encarregados de educação, a comunidade, como é normal...

**E depois da recolha dessa informação, conseguiu-se, apesar dessa complexidade, retirar alguns pontos de melhoria da escola?**

Sim, sim. Nós estabelecemos um plano de melhoria. O grupo de trabalho estabeleceu um plano de melhoria na sequência de todo esse trabalho, que foi também um dos documentos analisados no final do ano passado, onde se procuraram estabelecer 3 ou 4 acções para se melhorar.

**E essas acções foram implementadas?**

Foram, foram. Uma acção que decorreu desse relatório de autoavaliação foi a colocação dos espaços para reuniões nos horários. Deixou-se o tempo já reservado para os conselhos de turma e os departamentos poderem reunir.

**Foi uma proposta que veio...**

A proposta não era concreta, o que se pedia é que ... faltava-nos aqui uma questão de articulação e de trabalho colaborativo e cooperativo e não tínhamos um espaço dentro do nosso horário de trabalho para fazermos isso. Então, a ideia foi exactamente criar esse espaço, dar às pessoas a possibilidade de se poderem encontrar naquele momento dentro do horário letivo.

**Já agora que está a falar em trabalho colaborativo, eu lembrei-me de uma coisa: um dos aspectos para a melhoria da qualidade das escolas é o trabalho colaborativo. Os relatórios de autoavaliação das escolas muitas vezes mostram que a escolas têm alguma dificuldade em desenvolver....**

(paragem da entrevista por entrada de uma pessoa para falar com o Diretor...)

**Alguma dificuldade, dizia eu, em sair (cada professor, cada departamento)... sair da sua própria esfera particular e começar a trabalhar em equipa com outros colegas num ou noutro objetivo. Considera que após todo este processo de autoavaliação, a escola evoluiu no sentido do trabalho colaborativo?**

Sim. Não temos nenhuma dúvida sobre isso... Podemos dizer que não é o ideal, pelo menos na minha perspectiva, aquilo que eu considero que poderíamos fazer, mas se comparar a realidade da escola com outras realidades, acho que há uma grande evolução. Mas esta questão também tem uma história. Não a referi mas atrás mas posso referir agora. Nós demo-nos conta, há uns anos, porque temos participado em algumas acções de IGE, algumas acções até muitas vezes piloto, nós demo-nos conta que havia aqui, por exemplo, em termos dos resultados dos exames, que é outro indicador que nós utilizamos, demo-nos conta que estávamos a divergir entre o resultado dos exames e o resultado da classificação interna. Depois, na sequência dessa análise, num dos anos fomos intervencionados pela IGE, precisamente nessa área, a diferença entre CIF e CE, e foi no fundo a confirmação externa, dessa debilidade que já tínhamos constatado internamente. E foi a partir desse momento, creio que à volta de 5/6 anos que começamos a trabalhar essa questão do trabalho colaborativo dentro da sala de aula, porque é isso que é o mais importante, não é? Um outro momento fundamental é a questão da escola adoptar um dispositivo de avaliação conjunta a vigorar em toda a escola e global. Também é uma prática que já tem cerca de 10 anos na escola e que obrigou, embora agora seja só uma reformulação, mas obrigou na sua origem a um grande debate interno e a um grande trabalho de colaboração no sentido de cada departamento pelo menos ter um conjunto de grelhas de registo, que seja uniforme, o que implica que haja esse debate, esse trabalho... para além das planificações...

**A questão da relação da escola com a comunidade nesse aspecto da autoavaliação como é que vê? Os pais, os alunos estão cada vez mais presentes nesse processo, participam activamente, participam de forma interessada, ou ainda existe aquilo que muitas vezes se sente nas escolas, um certo distanciamento entre a família e a escola na responsabilidade, digamos, que a família tem enquanto entidade que trabalha em conjunto com a escola, na melhoria da educação dos seus próprios filhos, dos seus educandos...?**

A nossa realidade é uma realidade um pouco *sui generis* por isto que eu vou dizer e depois já vou responder a essa parte. Mas... No nosso caso, a questão das famílias, a maioria delas ainda tem aquela visão da escola que é uma visão de confiança, de confiar na escola e muitas vezes não vem à escola e não se integra nos trabalhos da escola porque confia, ainda parte daquele raciocínio que relativamente à escola quem sabe são os professores. Isso, às vezes, pode ser interpretado como uma forma de fugir à participação – que eu não considero que seja. E conheço bem a realidade, estou aqui há cerca de 14 anos, e por isso parece-me que esse é um ponto positivo. Muitas vezes aquilo que pode ser visto como..., muitas vezes o facto de os pais não virem à escola é visto com uma forma negativa, na minha perspectiva, na maioria das vezes, tem este lado que é não vêm porque confiam exactamente na escola. Agora, se formos, por exemplo, para a questão, dados concretos sobre essa participação, a partir da instituição do Decreto-lei 115 A, não é, o anterior modelo de organização e gestão, formalmente implicava a participação dos pais e encarregados de educação em órgãos de gestão intermédia, por exemplo, se eu for para a taxa, se formos para as taxas de participação elas são elevadíssimas. Portanto, nós não podemos queixar-nos por esse lado. Isto para dar um dado objetivo e concreto. Agora, se formos, se nos focarmos na questão da autoavaliação e na

melhoria do funcionamento da escola, nós temos uma grande vantagem que é aquela cultura que já se criou e aquele hábito de os pais responderem aos questionários do programa AVES. Desde há muito tempo que a taxa de retorno desses questionários é elevada... E dos alunos também. Quer dizer, somando todas estas pontas, parece-me que é claramente positiva a participação dos pais em todas estas acções, pequenas acções de autoavaliação que a escola vai desenvolvendo.

**E os funcionários têm também a sua voz neste processo de autoavaliação? Têm um espaço próprio para se manifestarem?**

Têm. Têm. Não é só na autoavaliação. Também foram ouvidos na altura. Também foi feito um questionário direccionado para eles. Por exemplo, no Regulamento Interno também tiveram essa possibilidade.

**Como é que reage a comunidade educativa em geral às várias iniciativas que a escola desenvolve no sentido de se auto-avaliar. Reage positivamente? Aceita os relatórios, aceita as propostas de alteração concretas, aceita facilmente, ou há sempre um ruído de fundo...?**

Todos os processos de mudança são muito complicados. Tudo o que mecha com hábitos, com “tradições” porque nós fazemos muitas vezes as coisas (quando digo nós, a classe docente) de uma forma automática, isto é, não tem a capacidade (não sei se é capacidade, ou pelo menos o hábito) de se questionar : eu faço isto porquê? Porque é que eu estou a fazer isto?

Nós reunimos o Conselho Pedagógico; todos os anos há determinados assuntos que têm que ir a Pedagógico... Nós, às vezes, lançamos esse desafio: então, mas hoje vamos falar nisto porquê? Qual é a causa?

Quando não temos essa capacidade de nos auto-questionarmos e de auto-reflectirmos sobre as coisas, podemos entrar num processo de rotina e depois também quando atingimos um determinado patamar de desenvolvimento, podemos começar a partir do princípio de que aquilo que já fazemos é tudo muito bom e então deixamos de ter capacidade de melhoria porque isto é intrínseco ao ser humano. Se nós pensamos que o que estamos a fazer é muito bom, não vou melhorar, não o vou fazer porque o que eu faço já é muito bom. Isto para dizer que muitas vezes estas análises e as leituras destes relatórios são feitos quase sempre de uma forma que é vista como sendo algo exterior a quem os está a analisar. Sei lá: vem o relatório do programa AVES, podemos analisar sobre opiniões, competências e valores, um problema com os Diretores de Turma, como às vezes tem surgido, identifica-se que há um problema de comunicação entre os pais e os Diretores de turma, isto é analisado de uma forma a procurar sempre a desculpa sobre o que é que correu mal do lado deles e não o que correu mal do nosso lado. E este raciocínio é válido para as outras situações concretas de acções de melhoria. Sei lá: na análise dos resultados que se fazem todos os anos, nomeadamente dos exames, quando procuramos uma justificação e alguma coisa que nos leve a mudar, a tendência é sempre para pensar que o que correu mal não foi da nossa parte, foi da parte dos outros, nomeadamente dos alunos. Não quero com isto dizer que não haja essa parte de

responsabilidade dos alunos... mas, por exemplo, para obstar a este problema, há uns anos quando foi o Projecto Curricular de Turma, incluímos lá 3 ou 4 áreas que deviam ser de reflexão obrigatória. Quer nos tais momentos de reflexão que tentamos provocar ao longo do ano e que tinham a ver exactamente com essa capacidade de reflexão crítica sobre o que produzimos. Coisas do género: os materiais pedagógicos que eu produzi foram os ideais ou foram os mais correctos face à realidade dos alunos que eu tinha à minha frente? Ou utilizei os mesmos que já utilizava há 4 ou 5 anos, sem os questionar? Sei lá: os critérios de avaliação definidos foram os critérios de avaliação correctos e adaptados àquele grupo específico de alunos? Os ritmos da aula, as situações de aprendizagem que eu procurei provocar em sala de aula ( as estratégias, etc...) foram as mais adequadas ao grupo de alunos? Tentamos lançar estas questões para que as pessoas não caíam nas rotinas porque esse, penso eu, é um dos problemas da autoavaliação.

### **Conseguir mudar a escola é mais fácil dentro da sala de aula ou fora da sala de aula?**

O problema das reformas, todas as reformas que o Ministério faz ficam todas na porta da sala de aula. Ainda não conseguimos lá entrar. E muitas vezes as escolas que por si só querem entrar dentro da sala de aula não vêem essa retaguarda de segurança para poder mexer nisto. E por isso é que eu penso que é muito mais difícil mudar a escola dentro da sala de aula. E esquecemo-nos, algumas vezes, de que há uma coisa fundamental: é que nós, a nossa principal tarefa é dentro da sala de aula. Todo o resto é acessório. E às vezes tendemos a esquecer esta realidade e subvertemos a ordem das coisas. Eu, por exemplo, nesta questão da autoavaliação e mesmo da avaliação externa e interna, de uma forma mais global, acho que nós temos o sistema todo ao contrário. O sistema devia partir exactamente do que é que se passa dentro da sala de aula. Coisas concretas: o tempo útil que eu utilizo para a aula ( Em 90 minutos, qual é o tempo útil de uma aula, por exemplo?), situações de aprendizagem, os contextos de aprendizagem que eu proporciono aos alunos (são significativos? Não são significativos?), eles interessam-se por aquilo que estamos a trabalhar ou limitam-se a assistir e a olhar para o lado? As questões da pontualidade: como é que elas são vistas? A abordagem dos temas: como é que são preparados? A motivação é preparada em grupo? É um trabalho individual? Tudo isto que mexe directamente com a sala de aula, eu pessoalmente ainda não consegui por na ordem do dia na autoavaliação e uma das minhas frustrações é essa por causa dessa caixinha negra que dificilmente se tende a abrir.

**Chegando ao fim de um procedimento de autoavaliação de uma escola (que é um processo contínuo) há melhorias que se podem verificar nos comportamentos organizacionais? É possível detectar? A organização enquanto tal melhorou o seu funcionamento? E depois, os professores, os alunos, os pais... melhoraram, não melhoraram na sua relação com a escola?**

Tudo isto só faz sentido se der para ajudar a nós servirmos melhor a missão que nos está distribuída, chamemos-lhe assim, isto é, nós só podemos medir tudo isto através de um único fator e ligando àquilo que eu dizia há um bocadinho que é a sala de aula e o sucesso dentro da sala de aula. E nessa perspectiva se nós quisermos ir buscar um conjunto de indicadores relacionados com esse facto, tenho que reconhecer que o trabalho é positivo e levou a alterações. Se não, vejamos. Nós praticamente não temos taxas de abandono no ensino básico

desde há 3 anos. Por exemplo, no ensino secundário tínhamos detectado há 4 anos um dos problemas que era o abandono no 10º ano que rondava os 40% e estabelecemos um limite de 3 anos para reduzir para cerca de metade. Como é que o fizemos: através da diversificação da oferta formativa, através dos cursos profissionais, através de um melhor acompanhamento com as aulas de apoio e o que é facto é que neste momento estamos com uma percentagem de cerca de 10%. Isto é, cumprimos ainda mais do que aquilo que tínhamos efectivamente estabelecido. Se formos ver, por exemplo, os resultados, as taxas de sucesso de transição globais têm aumentado todos os anos de uma forma sustentada, muitas vezes ligeira, mas têm aumentado. É evidente que há sempre uma ou outra disciplina onde há certas variações, mas isso depende mais da forma como o professor abordou o programa, da forma como o exame nacional é elaborado e isso tem alguma influência...

#### **Há fatores externos que acabam por influenciar...**

Exactamente... Agora se pegarmos naqueles indicadores que são no fundo aqueles indicadores entre outros (estou a falar no clima de escola, na participação dos pais que também é visível, que também podemos conhecer através do Programa AVES), esses indicadores objetivos dão-nos essa informação de que tem havido evolução desse conjunto de indicadores. É evidente que há aqui uma variante que tem de ser colocada desde há 2 anos a esta parte que é a questão de toda esta agitação que se viveu nas escolas com as alterações introduzidas pelo estatuto e pelo consequente processo de avaliação de desempenho... Provocou aqui uma série de ruídos que no nosso caso concreto nós ainda não conseguimos ultrapassar.

## E2A

10/12/ 2010 – 10:30H

**Como é que sentiste a presença dos inspectores na escola na última avaliação externa que houve aqui em 2006/2007? Como é que interpretaste o relatório que foi publicado? E se todos esses procedimentos de avaliação externa tiveram algum tipo de impacto, promoveram algum benefício, melhoraram a qualidade da escola?**

Como tu sabes eu só estive ligado ao CG neste último ano e não estive, não acompanhei a ação inspectiva. De qualquer maneira estive nessa comissão de autoavaliação e sei que houve repercussões. A ação inspectiva acabou por produzir um relatório e desse relatório, que tinha lá pontos fracos e pontos fortes, e eu penso que todo o Projecto Educativo (PE) foi feito tendo em atenção, também, para além da autoavaliação, os resultados desse relatório, dessa ação inspectiva, é o procedimento normal.

**E as decisões de melhoria que foram tomadas, tendo em conta esse relatório de avaliação externa, são visíveis ou foram visíveis, deixaram de estar só no papel e passaram a estar na ação? Ou não se produziu nada?**

Isso eu acho que é um aspecto interessante porque em teoria tudo se pode fazer. Nós podemos fazer inspecções, podemos fazer relatórios muito bonitos, esses relatórios podem ter consequências, mas depois quem os aplica são as pessoas. E depois eu acho que aí pode haver algum desfasamento entre aquilo que é definido no papel e aquilo que depois é aplicado. Eu acho que o papel vai andar sempre à frente. Terá que ser sempre assim ou raramente é o contrário, ou pelo menos, aqui aconteceu assim. O PE foi feito tendo em conta esses documentos, sinalizava caminhos que se deveriam seguir, a que se deveria dar prioridade. Alguns professores, se calhar, já caminhavam nesse sentido, mas a maioria, provavelmente não, senão não tinha sido.. Eu não conheço a avaliação desses primeiros Projectos Educativos que tiveram em conta esses relatórios dessas acções e da autoavaliação. E portanto eu acredito que devagar se vão mudando as práticas, mas não tenho a certeza. Acredito... De forma empírica, penso que sim. As pessoas vão sentindo a pressão do documento, vão sentindo sempre... há uma inspecção, produzem-se documentos, as pessoas deixam de poder argumentar que não existe um fio condutor. Portanto, as pessoas norteiam-se muito melhor. À partida, começam a caminhar todas nesse sentido, no mesmo sentido. Mas não penso que seja, que haja garantia absoluta que isso aconteça.

**Tanto com a avaliação externa como com a autoavaliação?**

Sim. Não faço grande diferenciação. Nós tivemos para além dessa avaliação externa que foi essa da inspecção, também aquele programa AVES, sabes, aquela avaliação da Fundação Manuel Leão. E eu penso que essa avaliação era interessante porque acabava por ser muito factual. Apesar de ser alvo de críticas, era quantificável, era fácil de perceber. Vinham os relatórios, vinham aqueles gráficos todos, nós comparávamos a nossa escola com outras, se bem que é sempre discutível o contexto em que ela era integrada. Mas, as pessoas.... E este ano, com o agrupamento, a escola deixou... Pronto, esse era mais um dado que vinha, para

além das acções inspectivas, para além da autoavaliação que se foi fazendo aqui, e para além da avaliação do Plano Anual de Actividades (PAA) e alguns documentos. Essa avaliação existia e deixou de se fazer e penso que se perde um bocado. Isto já foi uma decisão desta CAP. Penso que é mau sintoma.

#### **Mau sintoma... Pouca vontade de se avaliar, da escola ser avaliada... Ou será falta de verbas?**

Eu acho que as verbas não têm grande significado. Acho que mais uma vez os professores aqui, ou melhor as pessoas que decidiram agora ouviram alguns professores, acharam que sentiram o sentimento de... e então acharam que aquilo não era bem acolhido junto dos professores; era mais um momento que tínhamos de estar a reunir para estar ali a analisar aquilo e provavelmente pensaram que poucas mais valias advinham daquilo e então tentaram ponderar, ponderaram prós e contras, penso eu, e acabaram com essa participação. Eu acho mal, muito mal porque, lá está, era factual, era simples, nós sabíamos logo, apesar de ser discutível, porque é que estávamos... É sempre discutível o que é que estamos a comparar, mas ajudava-nos e obrigava-nos... e como tinha implícito, claro, a questão da avaliação, da comparação, é um princípio que estava ali subjacente e que era preciso incutir. Ao desprendermo-nos desse... é mais um sinal que se dá se calhar no sentido inverso àquele que...

#### **Volta-se para trás naquilo que já era a tradição desta escola....**

Começava a ser rotineiro, exactamente...

**De ter um instrumento de avaliação externa independente, além de alguns procedimentos de autoavaliação. Em relação aos procedimentos de autoavaliação: tu consideras que esta escola tem tido ao longo do tempo (não sei há quanto tempo trabalhas aqui, mas vais me dizer daqui a bocadinho...) alguma consistência na continuidade dos procedimentos de autoavaliação ou são mais procedimentos momentâneos, instantâneos, de vez em quando acontecem, ficam-se a saber umas coisas, essas coisas eventualmente são divulgadas, fazem-se ou planeiam-se algumas acções de melhoria e ficamos por aí? Ou há esse fio condutor: o ano passado fizemos isto, agora para o ano vamos melhorar não sei o quê? Como é que vês a autoavaliação aqui nesta escola?**

A realidade desta escola é impossível dissociar do presidente que tinha. Portanto, eu estive cá em 2002, tive um ano de interregno, depois voltei. E ele sempre cá esteve. E eu julgo que a avaliação numa fase inicial, tudo o que era pensado para esta escola passava muito pela cúpula, pela pessoa do Z. e do Conselho Executivo. E foram eles que deram início a estes procedimentos de autoavaliação. Enquanto o Z. lá esteve eu penso que houve sempre uma preocupação em dar coerência ao processo, como tu dizes. Se havia uma avaliação, depois havia um plano de melhoria, depois ia-se avaliar esse plano de melhoria. Agora, esta avaliação, penso que era muito focada nele e naquelas pessoas. Ele tinha conhecimento de tudo e, à partida, ele era o garante da continuidade. Há ano e meio, eu penso que as pessoas... Houve uma ruptura clara, houve a eleição da nova Diretora e a partir desse momento as coisas deixaram de ser claras. Não há aqui... E penso que vai ser muito difícil garantir uma continuidade. Isto é uma crítica também a quem vinha de trás. Porque se houvesse um trabalho....

### **Delegação de competências...**

E se estivesse plenamente inculcado, as pessoas, independentemente de quem lá estava, mantinham a comissão, continuaria a trabalhar e tal..., independentemente de haver eleição do novo Diretor, e agora da Comissão Administrativa Provisória (CAP). Mas eu penso que houve alguma progressão e houve alguma coerência, lá está, centralizada neles. A partir desse momento e é difícil, penso que o processo agora até está parado. Este sinal de termos deixado de participar no AVES... Eu acho que tinha aquele problema de ter que interromper as aulas. Portanto, havia ali momentos, umas aulas em que as pessoas não faziam... E tinha realmente a questão (que era uma das críticas): os alunos não serem motivados ou não investirem o necessário, supostamente. Pronto, era uma crítica que as pessoas faziam... eu penso que é infundada porque nas outras escolas acontece exactamente o mesmo, acontecia...

### **Pois... o espírito comum... Depois a comparação estaria mais ou menos equilibrada...**

E a hipotética falta de motivação dos alunos também denunciava incapacidade em os motivar. Portanto, até isso era um momento de avaliação, ainda que não muito científico, mas para mim, a nossa falta de capacidade de motivar os alunos para fazer esses testes poderia denotar algum desinteresse, desde já, nosso, dos professores em relação ao próprio programa AVES.

### **Diz-me um bocadinho do teu percurso profissional: onde fizeste o curso, como é que vieste parar aqui à escola...**

Eu estudei em Aveiro, na José Estêvão, uma escola com 3000 alunos, 3000 e poucos. Depois fui para a Faculdade de Ciências do Desporto, na Universidade do Porto. Entretanto, comecei a trabalhar em 95, logo, sem acabar o curso, e depois, em 2000 casei e resolvemos vir para a terra da minha mulher, que também é professora de Português-Inglês, de M., e não pertence a este agrupamento. Na altura tínhamos que decidir onde é que íamos ficar a trabalhar e optámos por vir para aqui.

### **Vieste para aqui e desde essa altura, então...**

Desde essa altura tenho estado... Estive em S. e neste momento ainda sou efectivo no quadro de escola de AB. Estou aqui destacado.

### **E destacado por (posso saber isso?)**

Podes. É um destacamento normal, por aproximação à residência.

### **Mas gostas, então, de estar aqui.**

Pois, nós quando viemos para cá foi por amor e termos essa parte facilitada em termos de local de trabalho. Eu também tinha lugar em Aveiro, só que a S. não. E eu, à partida, sabia que ia ficar aqui e...



**E ficando cá havia maior garantia de estabilidade familiar, etc... E outras formações que tenhas feito, além desse curso?**

Eu tive, até entrar para a faculdade, não tive actividades de voluntariado a não ser artísticas (música). E depois na Faculdade fui membro do Conselho Pedagógico, do Conselho Executivo da Faculdade, fui membro da Associação de Estudantes, Presidente do Conselho Fiscal, aquelas coisas. Depois, pertenci à Direção da FAP (Federação Académica do Porto), na comissão executiva do desporto, e depois fui vice-presidente da FA? (que é uma federação desportiva nacional com sede em Lisboa). Isto tudo até 1997. A partir daí resolvi acabar o curso, porque eu estive muitos anos inscrito, por causa desta actividade toda o curso ficou para trás, e depois acabei o curso e foi quando casamos. Depois disso estive numa Câmara – Técnico Superior, concorri a um concurso externo a uma Câmara como Técnico de Desporto e fiquei na Câmara Municipal de Ílhavo...

**Aveiro... Então, saíste de uma carreira ...**

Exactamente, eu saí de um tipo de percurso profissional, de uma carreira e vim para esta.

**Por amor?**

Não... A experiência que eu tive na Câmara também não gostei muito, apesar de ser na área da gestão desportiva, para a qual eu até tinha alguma apetência, porque todo o percurso na faculdade passou por aí, gestão desportiva, eu não gostei muito. Achei que estava muito ligada a questões partidárias, portanto não era um trabalho só...

**Só desportivo, puramente...**

Puramente de gestão desportiva, mas tinha ali decisões que eram do foro político e eu, ainda por cima era uma Câmara que eu não...

**Não era o mesmo partido da tua eleição...**

Não correspondia à minha ideologia e eu optei por sair no ano em que fiquei efectivo no quadro de zona de Aveiro e então optei, já que estou efectivo, optei pelo seguro, em vez de...

**Mais vale o seguro que o inseguro...**

Sim.

**E a nível de formação na área do ensino, depois fizeste outras formações...**

São as formações só exigidas pela lei. São aquelas acções de formação exigidas na nossa área, basicamente na área de Educação Física e Desporto.

**E dentro deste teu processo profissional, olhando para os anos em que estás na escola, a escola melhorou ou piorou, ou melhorou nalguns aspectos, piorou noutros?**

Eu acho que a leitura, a análise tem que ser feita também em função do período pré-Sócrates e pós-Sócrates. Porque até aí este fator perturbador que foi o ataque, basicamente, aos funcionários públicos, até o espaço era mais sossegado, havia menos confusão...

#### **Menos conflito...**

Menos conflito, a preocupação era só uma que era basicamente dar aulas. A partir do momento que se tenta realmente chegar, cortar rotinas, elas foram mesmo quebradas e ainda estamos numa fase de turbilhão, porque ainda não se assentou novamente. Eu acredito que há coisas que vão melhorar. Eu também acho que havia muito comodismo, havia claramente muito comodismo, as pessoas estavam habituadas a procedimentos que conheciam de há 20 anos, que tinham feito na Faculdade, e partir daí provavelmente usavam as mesmas sebatas de há 15 / 20 anos e...

#### **Não mudaram grande coisa...**

Não mudaram, não. Elas... Isto aqui foi bom, quanto mais não seja porque quebrou ali um pouco a rotina, obrigou a repensar. Agora penso que ainda estamos numa fase... Não foi feito da melhor maneira, porque foi hostilizando.... Podia-se ter chamado as pessoas a participar, não foi a maneira mais... Nós sabemos que a mudança é sempre complicada de aceitar, tem que haver sempre uma ruptura. Mesmo assim foi muito drástica a ruptura, mas eu penso que a escola está melhor, muito melhor. No cômputo geral destes últimos 8 anos, por exemplo, que eu estou aqui, a escola tem vindo a melhorar.

#### **A nível de recursos...**

De recursos, isso é óbvio. É. E esta escola sempre esteve muito à frente, nunca faltaram computadores, nunca faltou... Eu conheço a realidade de outras escolas e esta escola é incomparavelmente melhor. Depois, em termos de procedimentos a escola tem melhorado. Acho que os professores, apesar de tudo, estão muito mais activos. Isto serviu para os professores tomarem mais activa... É claro que abriu um pouco o leque porque houve colegas que se calhar ficaram mais cansados e que mantêm as mesmas rotinas até mesmo por cansaço, por desilusão, e há colegas que estão a seguir o seu caminho, que vão melhorando e que vão mostrando trabalho e, nesse aspecto, é bom. Só que eu, ideologicamente, prefiro que se acompanhe sempre aqueles que têm mais dificuldades. Portanto, não me interessa tanto dispersar o grupo, permitindo que os melhores, hipoteticamente, evoluam, não me interessa tanto isso...

#### **Sobressaiam...**

Sobressaiam, exactamente... Não me interessa tanto isso, quando os outros, aqueles que têm mais dificuldades, ficam lá atrás. Acho que uma escola com profissionais completamente díspares também não vai funcionar. Com competências ou com motivações muito diferentes também não vai funcionar.

### **E a relação entre os professores melhorou? Piorou?**

Isso é evidente. Para mim, piorou. Até porque este novo enquadramento legal, que surgiu depois de 2007, penso, vem criar procedimentos que não são tão universais na..., que não são tão transparentes, tão fáceis de perceber, porque funciona um pouco como representatividade: eu elejo alguém que me vai representar, enquanto antigamente não. Os professores, funcionários, os... participavam votavam, cada um era um voto, era universal, era mais directo. Agora não. Os professores vão votar em colegas que depois os representarão. É uma representação mais indirecta. Isto permite a criação de mais listas, mais divisões, pronto... E nesse aspecto talvez pudesse haver uma nova, uma outra solução.

**Uma mudança na legislação referente aos órgãos de gestão, à forma como funciona a autonomia das escolas... Tu, como Presidente do Conselho Geral, consideras que esse órgão faz sentido e tem, de facto, alguma eficácia, na melhoria da qualidade da escola? É um órgão que com esta nova legislação adquiriu muitíssimos poderes, se já tinha poderes enquanto Assembleia de Escola, comparando uma legislação e outra, a quantidade de competências que são atribuídas ao Conselho Geral é mais do dobro. A minha questão é: resultou em termos de eficácia?**

A competência que, se calhar, mais polémica é a de eleger o Diretor, claramente, não é? Isso é que transforma o órgão, ainda por cima por causa da representatividade, num órgão mais politizado, mais passível de ser mais manobrado...

### **Manobrado por interesses externos à escola...**

Eu isso não acho muito mal, eu isso não acho mal que seja manobrado por interesses, por dinâmicas, interesses são pessoais, no interesse da dinâmica, de um grupo de pessoas que se junta, que partilha, que vão falando, vão trocando algumas opiniões, algumas ideologias e que dizem : não, se hão de ser os outros porque é que não havemos de ser nós? Pronto e deixam-se sufragar. Tudo bem. E candidatam-se e são eleitos ou não e para lá vão representar. Isso não me choca muito: que os pais se organizem, que ... É evidente que depois, no meio disto tudo, há pessoas que, se calhar têm fins muito próprios e que se calhar é mais fácil assim desvirtuar a lei. Porque a lei, quanto a mim, até não está muito má, apesar de criar aqueles problemas da representatividade, o órgão em si, justifica-se. Não tem muito sentido que um Conselho Executivo, como era antigamente, pudesse executar a actividade toda sem grande controle. Este órgão, como está, com as competências que lhe são dadas, pode exercer a tal influência, porque as competências permitem-lhe que defina determinados documentos....

### **Linhas orientadoras....**

E que os controle. Não há é essa cultura até porque enquanto quem está na CAP ou quem está... O Diretor e o Adjunto, no fundo, é pago para lá estar, deixa de dar aulas e ainda recebe um subsídio, os outros não. Portanto, os outros são claramente voluntários e quando têm que... quando se lhes pedem que produzam documentos, que analisem documentos, que definam linhas orientadoras, quer dizer, não se pode pedir a pessoas que são voluntárias, que têm a sua actividade normal, que depois vão para casa e que depois vão trabalhar em

documentos que os outros são pagos para os fazer ou para os executar. Pronto. O problema aqui será um pouco esse. O órgão justifica-se. Eu penso que há muito interesse em envolver os pais, envolver a comunidade. Aqui se calhar não se nota tanto, mas em centros urbanos é fundamental envolver o tecido empresarial, por exemplo, e as forças vivas, aqueles representantes de associações, sei lá, bombeiros, centros de saúde, essas instituições que existem. Se calhar aqui é mais difícil porque quando começarmos a perceber quantas existem, são sempre as mesmas, são duas ou três. No caso em que havia 3 escolas eram os mesmos a ser convidados para os Conselho Gerais dessas escolas, porque eram poucas. Mas eu aceito e defendo que sejam convidados a participar. Com mais ou menos representantes, com maior ou menor poder no Conselho Geral, em termos de votos, mas aceito que a escola também tinha que passar por esse processo de se abrir um pouco à comunidade. Senão, acabava por acontecer o que vinha acontecendo: os pais sentiam que não tinham confiança para vir aqui, não vinham aqui. A escola precisava dos pais, até a autarquia precisava dos pais, eles não vinham; precisava da autarquia, estava constantemente a precisar da autarquia, não havia ligação; a precisar do tecido empresarial, das associações empresariais, não havia. Portanto, a única forma era esta, o único caminho era este.

**Dado que falaste da abertura ao meio envolvente, os procedimentos de autoavaliação implicam (como foram feitos inquéritos) a participação directa de pais, de alunos, de funcionários e até deveriam implicar e em muitos casos implicam que outros, externos, preencham um questionário sobre as imagens da escola. Eu penso que aqui não foi feito esse questionário para fora, mas foram feitos questionários dentro, para os pais, para os alunos, para os funcionários. E como é que as pessoas aderiram?**

E para os professores...

**E para os professores. Mas esses são mais ou menos sempre questionados. Agora, os outros elementos da escola, às vezes são esquecidos. Como é que essas pessoas participaram no preenchimento daqueles inquéritos? Foi fácil? Foi difícil?**

Eu não tive...

**Não deste conta?**

Não. Na altura em que eu estive na comissão de autoavaliação, conheci mais ou menos o processo de elaboração de inquéritos, mas depois a aplicação dos inquéritos e a análise eu já não estive. Penso que foi com o M. e com a S.. Eu, entretanto, no fundo abandonei, acabei por participar menos. Os professores são um grupo que à partida participa sempre, os outros, é como te digo, não conheço. Se bem que estavas a fazer a questão e eu estava-me a lembrar de uma coisa: depois acabamos por esbater sempre nas pessoas e o problema, quanto a mim, acabam por ser sempre as pessoas. As pessoas é que criam as dinâmicas. Uma avaliação é preenchida por alguém e esse alguém por exemplo, os representantes da autarquia, são três pessoas. Em três pessoas, eles podem desvirtuar completamente o inquérito, a impressão que deixam da escola. Assim como o aluno. O aluno é só um no Conselho Geral. Se bem que à partida esse inquérito há-de ter sido colocado aos alunos ou aos representantes, delegados de turma... alguma coisa. Os representantes da comunidade, não sei de que forma é que... Se foi

pelo Conselho Geral, são dois, no máximo, três. Pode haver logo aqui um desvirtuar de... Porque aquelas duas, três pessoas podem não representar a comunidade toda.

### **A perspectiva dos restantes...**

A perspectiva global. Portanto, isto é sempre. E neste caso, num meio pequeno, se as pessoas conversassem, parte da avaliação ia sendo feita diariamente.

### **Informalmente.**

Informalmente. Porque grandes procedimentos de avaliação acabam por esbater sempre nessa questão que é: quem os vai preencher...

### **Com que intenção os preenche...**

Com que intenção os preenche, exactamente, porque por exemplo, os representantes do município são três pessoas da cor política do PSD, do Presidente da Câmara... Olha esta nuance: enquanto o Presidente da Câmara não tinha maioria, ele, no Conselho Geral anterior, no Transitório, portanto, nomeou uma pessoa do PS, uma do PSD e outra do CDS e estavam três representantes do município. Eram estas três pessoas de forças políticas completamente diferentes. A partir do momento em que ele ganha a Câmara por maioria absoluta, porque ganha 4 vereadores e a oposição só 3, quando se dá o processo de eleição do novo Conselho Geral, ele aí já não nomeia representantes das forças políticas, por exemplo, que foram eleitas para a Câmara. Neste momento poderia continuar com este princípio da...

### **É mais representativo, digamos...**

Exactamente. Ou seja, neste momento, o conselho municipal representa apenas uma ideologia política. Acabou. Enquanto que um mês antes, naquela altura, representava ideologias e pontos de vista completamente diferentes e independentes. Agora, não. Nós sabemos que à partida a posição que tem um representante, têm os três...

### **Porque aquilo é por obediência partidária...**

Exactamente. Funciona por obediência partidária. Há legitimidade ou não...

**E a eficácia... Lá está, os relatórios deram origem às tais acções de melhoria. Essas acções de melhoria viram-se, a partir da autoavaliação, daquilo que é detectado todos os anos. Tem-se visto fazer melhorias na escola a partir...**

Foram adoptados alguns procedimentos. Por exemplo, nos Projectos Curriculares de Turma, penso que a definição, o preenchimento, a feitura desses projectos curriculares de turma já tem algum cuidado em obedecer a “foi detectada esta lacuna, há um plano de melhoria que prevê incidir nesta estratégia e vamos... Eu penso que, lá está, enquanto o Z. cá esteve havia essa coerência. O Z. falava com os coordenadores dos Directores de Turma, os Coordenadores dos Directores de Turma falavam com os Directores de Turma e havia aqui um fio condutor. Agora, é como te digo, este último período, parece-me que tem sido mais... No fundo isto está um pouco em...

**Standby...**

Exactamente. As pessoas estão a aguardar. Está em gestão corrente. Está em auto-gestão.

**Fazendo as coisas mínimas, serviços mínimos básicos necessários...**

Mas as pessoas são muito competentes, eu por acaso tenho a ideia que as pessoas são muito competentes, os DT têm preocupações genuínas e de certa forma chegou a ser incutida a tal cultura de trabalho e de coerência. Pronto. “Existe este problema, vamos atacar este problema”.

**E todos tentam centrar-se na...**

É evidente que no meio disto tudo há falhas de comunicação. Há pessoas que se calhar na mesma reunião não percebem a mesma coisa, mas isso eu penso que vai haver sempre, são muitas pessoas, são muitos funcionários, são... mas acho que há visibilidade e há consequências...

**Passa-se do papel à ação**

E há coerência entre aquilo que é definido no plano da melhoria. Ora, não é como quem teoriza. Quem teoriza cria se calhar um conjunto de expectativas

**Muito elevadas...**

Exactamente. Depois, na prática, esbarra nas pessoas e nos procedimentos mais pequenos e depois é difícil que aquilo tenha uma visibilidade rápida, mas devagar, a um ritmo mais lento... Eu... Se calhar, é um ritmo que até é aceitável porque permitiu a esta escola, e eu conheço as outras escolas, e na escola lá de cima eu até fui presidente da mesa da assembleia geral da associação de pais, tenho lá a minha filha; a de F.A. até trabalhei lá, portanto, conheço / conhecia os procedimentos, e penso que esta escola está, em termos de teorizar e em termos de práticas está muito mais à frente que as outras duas. Não tenho problema nenhum em dizer isto.

**Conclusão da entrevista.**



### E3A

**10/12 – 9:30h**

**A professora é assessora da CAP e tenho conhecimento de que a professora A. tem uma experiência longa na escola A e por isso mesmo vou começar por perguntar, qual o seu percurso profissional, para nos dar um contexto do percurso profissional, pessoal que teve até chegar a esta escola, de onde veio, que curso fez, há quantos anos cá está...**

Eu tirei o curso de línguas e literaturas modernas, Português-Francês, na Universidade de Coimbra, em 1984. Cheguei a esta escola há 27 anos. É a minha única escola. Nunca estive a dar aulas noutra escola. Fiz cá o estágio e depois fiz cá todo o resto do percurso, desde delegada de grupo a orientadora de estágio, a Diretora de turma, a coordenadora de departamento, a subDiretora (dois meses) e agora assessora de uma Comissão Administrativa Provisória. No fundo, fiz sempre cá todo o percurso.

**E desse percurso fica uma imagem positiva ou negativa da escola?**

Fica sempre uma imagem positiva, embora é assim, quando eu cheguei à escola, a escola era muito diferente do que é hoje, quer em termos de recursos materiais. Lembro-me que ainda tínhamos um stencil, um duplicador para fazer os testes, os testes eram feitos, a maior parte deles, à mão; não havia computadores, havia máquinas de escrever para quem tinha, recortávamos as imagens, colávamo-las, e depois reproduzíamos-las no stencil. Utilizávamos muito o projectador de diapositivos, que era de outra forma, não através do computador e o retroprojector. Eram as nossas práticas, quem já inovava um bocadinho. De resto, era o quadro e o giz. Uma coisa que eu noto diferença é em relação aos alunos. Os alunos dessa altura eram alunos muito aplicados, havia alunos, por exemplo, nos cursos de humanidades, havia várias turmas e hoje isso já não acontece. Eram alunos muito aplicados. E nós éramos mais exigentes, mais rigorosos. Mesmo estando a começar eu lembro-me que era muito mais exigente do que sou agora. Mas por outro lado, estes alunos que nós temos hoje também são diferentes. Têm outras competências que nós, às vezes, nem temos, só que não estão tão motivados para o estudo ou pelo menos para aquelas disciplinas ou conhecimentos que nós entendemos como essenciais e que para eles lhes passa um bocadinho ao lado. Pronto. E a escola modificou sobretudo em termos de recursos porque em termos humanos há muita gente que se mantém cá e as coisas não mudaram muito.

**Esta escola tem uma experiência de autoavaliação longa.**

Sim.



**E também tem algumas experiências de avaliação externa. A última avaliação externa foi em 2006/2007 e eu queria saber como é que tu como professora da escola sentiste essa avaliação?**

Eu participei na equipa de autoavaliação. Fazia parte da equipa. Quando começámos a fazer os trabalhos para nós foi bastante difícil porque nenhum de nós tinha formação específica na área da avaliação de escolas. Já antes tinha havido algumas tentativas da nossa parte mas não com aquele carácter institucional. Portanto, nesse ano foi criado um grupo de trabalho porque íamos também ser alvo de avaliação externa. E era uma das obrigações, era haver uma equipa de autoavaliação. Então, andamos a discutir vários modelos, que modelos é que íamos implementar, comprámos alguns livros, com a ajuda do PCE (Presidente do Conselho Executivo) que era quem, apesar de tudo, estava mais dentro do assunto. Fizemos algumas reuniões com ele, mas depois começamos a trabalhar mais autonomamente. Construímos materiais, sobretudo inquéritos, que destinámos aos vários grupos, digamos assim, que constituem a escola, aos professores, aos alunos, aos pais, aos funcionários, baseando-nos em livros que tínhamos encontrado e em inquéritos que tínhamos encontrado também noutros suportes e adoptamos sobretudo o modelo QUALIS, o que estava implementado nos Açores. Mas depois debatemo-nos com muitas dificuldades, quando recolhemos os inquéritos, ao tratá-los, em cumprir, digamos assim, todos os requisitos do QUALIS. Então, foi uma espécie de adaptação à nossa realidade. E no final do ano fizemos um relatório. Pronto. E fomos também cumprindo os requisitos exigidos pela avaliação externa, pela IGE (Inspecção Geral de Educação) que foi fazer um diagnóstico da escola, uma caracterização da escola, e depois também apresentar um relatório final. Foi uma experiência muito interessante. Foi pena que depois acabou por não ter continuidade, digamos assim, porque as pessoas tinham também muita dificuldade em encontrar-se porque no horário delas não estava contemplada uma hora comum para trabalharem. Mas gostei muito, deu-me uma ideia bastante diferente da escola, das opiniões de todos, de coisas que parecia que estavam tão bem e até nem estavam, sobretudo, dos alunos. Achei muito interessante.

**E a avaliação externa? Como é que os professores sentiram aqui na escola? Como é que tu te sentiste durante esses dois, três dias que andaram por aqui a entrevistar pessoas...**

Houve painéis. Eu também fiz parte de um dos painéis. Já não me lembro de qual painel é que eu fiz parte, mas lembro-me que estávamos várias pessoas. Na altura fiz parte como coordenadora de departamento. Fui ouvida sozinha. Acho eu que foi nessa altura. É que já houve outros momentos de inspecção e depois a gente baralha as coisas, mas houve painéis, eles foram ouvindo as pessoas, foram dizendo, lançando questões, às vezes directivas, outras nem tanto, suscitavam mais a reflexão, eram três inspectores, três pessoas, 2 inspectores e um professor da universidade de Aveiro. Reuniram com vários conjuntos de pessoas e depois fizeram um relatório. Esse relatório foi publicado e nós não concordamos com alguns aspectos desse relatório e, numa reunião geral, promovida pelo PCE acordamos no sentido de fazer um contraditório. Fizemos o contraditório, sabendo de antemão que não ia ter influência nenhuma na avaliação que eles tinham feito, porque discordávamos de alguns aspectos que eles

referiam, nomeadamente que tinham a ver com o trabalho dos professores dentro da sala de aula, porque eles se tinham baseado nalgumas afirmações de alunos que punham em causa, digamos assim, a competência pedagógica de alguns professores. Mas de resto os resultados até foram, atendendo às circunstâncias da escola ser uma escola única no Concelho, de ser uma escola secundária que recebe todos os alunos, atendendo a essas circunstâncias, o nosso maior problema têm sido os resultados escolares. Há anos que parece que temos boas práticas, parece que temos capacidade de liderança e estratégia, mas quando chegamos aos exames nacionais, nem sempre conseguimos os melhores resultados. Ou temos alunos muito bons, que até superam a média nacional, ou vamos perdendo muitos alunos no percurso, do 10º ao 12º. Era esse um fator que tínhamos de melhorar.

**E sentiram isso muito negativamente na escola? Foi objeto de reflexão e de alteração de estratégias de trabalho, efectivamente? Ou...**

Essa reflexão foi feita, depois, nos grupos: o que é que estaria a correr mal, o que é que estaria a correr bem. Mas também foi sentido como uma crítica particular. Não era uma crítica generalizada, porque as pessoas perceberam que não eram todos os professores que estavam a ser posto em causa. E, no fundo, eu acho que a maior parte das pessoas até ficou contente com o relatório, porque o relatório era bastante favorável. Eram pequenos pormenores. Só que claro continuávamos a ficar preocupados era com o facto de trabalharmos, sentirmos que nalguns aspectos até estávamos avançados em relação a outras escolas que conhecíamos, em termos de dispositivos de avaliação, isso tudo, e no entanto, não conseguíamos os resultados. Para que é que fazíamos tantos documentos, para que é que fazíamos tantas reuniões, no fundo, trabalho, quando depois não conseguíamos ter os resultados que devíamos ter. Tivemos Suficiente nos Resultados e nos outros parâmetros, não. Portanto, alguma coisa estava mal e era isso que nos preocupava. Mas eu acho que ninguém sentiu a avaliação externa como uma coisa pesada.

**E a autoavaliação? Os resultados da autoavaliação, há bocado disseste que foram surpreendentes nalguns aspectos, uma vez que mostravam uma imagem da escola diferente daquela que era a imagem à partida. Depois isso suscitou da parte da gestão, dos departamentos, medidas?**

Sim. Depois fez-se um plano de melhoria. Uma equipa que, depois, pegando naquele relatório e pegando nos documentos vindos do departamento, porque nós isso já tínhamos uma prática já há muitos anos: todos os anos no final do ano se faz um balanço junto dos alunos, junto dos professores, em cada departamento, em cada direção de turma, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que pretendem que melhore e fez-se um plano de melhoria. E embora não se tendo conseguido tudo, pelo menos tentou implementar-se algumas estratégias no sentido de melhorar aqueles aspectos que tinham sido considerados mais precários.

**Ainda te lembras de algum assim, que queiras dar um exemplo...**

Tinha a ver por exemplo com aspectos físicos da escola, a cobertura entre os pavilhões. Os alunos referiam muito isso porque ficavam molhados, andavam à chuva no Inverno, porque a

estrutura desta escola não obedecia, digamos assim, às características desta região tão chuvosa no Inverno. Os miúdos falavam muito sobre isso. Em relação aos outros espaços, às refeições na cantina, à forma como os funcionários os tratavam, à forma como os professores também os tratavam. Foi interessante ver que eles têm uma opinião formada e que sabem o que querem, também.

#### **Foram implementadas as medidas...**

Sim. Não digo que foram todas. Mas, lutou-se para que muitas delas se concretizassem.

#### **Portanto, valeu a pena fazer esses procedimentos de autoavaliação?**

Sim. Eu acho que vale sempre a pena. Aliás, mesmo a avaliação externa, concordo em absoluto. Além de eu concordar com a autoavaliação, que acho que é fundamental, é prioritário até as pessoas reflectirem e auto-conheceram-se, parece-me que o cruzamento do olhar interno com o olhar externo é muito importante. E até me parece que devia ser feito todos os anos, digamos assim. Porque eu acho que o facto de se fazer num ano e depois só se voltar a fazer daqui a três ou quatro que pode não ter os resultados esperados.

#### **A continuidade que deveria ter...**

Sim porque depois as pessoas aligeiram um bocadinho: Ah! Este ano não vem a inspecção. Quer dizer, por um lado devíamos retirar aquela ideia de que a inspecção vem para castigar, para punir, porque não é isso, mas por outro lado, também devíamos entender que até era bom. Até era bom ter alguém que viesse de fora e com outros olhos pudesse contribuir para a melhoria. Sempre com intenção de melhorar, não de castigar ninguém, obviamente.

#### **Dentro das alterações que têm havido em termos legislativos, nos últimos anos, tendo em conta que estes procedimentos de autoavaliação dão, ou deveriam dar, um conhecimento do clima de escola, qual é a imagem que tens do clima de escola? Houve um progresso? Houve melhorias?**

O clima de escola é feito muito pelas pessoas. Por exemplo, no grupo de Português, que é onde eu trabalho, e no Departamento de Línguas, sempre houve pessoas muito empenhadas e muito preocupadas em trabalhar com os outros, em partilhar documentos. Nós sempre trabalhámos bastante em conjunto. Claro que não é com todos os professores, há sempre um ou outro que não têm tanta facilidade em trabalhar assim em conjunto. Mas um grande grupo de professores, e isso eu acho que até se tem reflectido nos resultados dos alunos porque, no fundo, a Português, a média é sempre muito aproximada da nacional, quando não é superior. Os resultados a Português têm sido favoráveis. Houve até um ano que nós, eu e outra colega, fomos ao Ministério da Educação, em representação da escola pelos bons resultados na disciplina de Português, o que não acontece noutras. Sempre houve um bocadinho esse hábito de partilhar, de trabalhar em conjunto.

O clima piora em momentos de mudança de direcção. Nos períodos em que vai haver concurso, como aconteceu ultimamente, ou no período em que ia haver eleições para o Conselho

Executivo. Nesses períodos nota-se um certo mal estar entre os professores ou porque uns são a favor de um lado e outros são a favor do outro.

Ultimamente, parece-me que não tem a ver só com essas razões internas da escola. Também tem a ver com as políticas educativas que se tornaram mais exigentes e acabaram por sobrecarregar os professores de tarefas administrativas e muitas reuniões e muitos documentos e isso também lhes retira provavelmente alguma boa disposição e até alguma tranquilidade e algum tempo para conviverem mais e até partilharem outro tipo de saberes que são os saberes que não têm que ministrar na aula. Não há aquele tempo para conversar. Mesmo na sala de professores, cada um está no seu computador, cada um está a tratar da sua vida e não há tanta conversa como havia quando eu cheguei, que até cantávamos na sala de professores. Havia outra descontração. Também éramos mais novos, mas não parece que tenha sido só por isso. As pessoas tornaram-se mais individualistas...

### **Jogam à defesa...**

Jogam à defesa e cada uma procura... são pequenos poderes. Cada uma procura afirmar-se de forma mais explícita ou menos explícita, ter boa nota, agradar à direção, às pessoas que estão à frente e vão mudando um bocadinho de amigos conforme a circunstância. Pronto... Tem muito a ver com oportunismos, com jogos de poder e agora apoio-te a ti porque me dá jeito e amanhã posso apoiar outro. Mas eu acho que é a própria sociedade que evoluiu para esta forma de estar. Não há conflitos abertos mas há muitos conflitos implícitos. Cada um luta pela sua carreira, pela sua vida, pelo seu território, pela sua afirmação. Mesmo o facto de haver avaliação de desempenho, que por um lado é positivo, por outro, trouxe ao de cima alguma competitividade nem sempre no bom sentido.

### **E pensas que a autoavaliação poderia contribuir para mudar esse tipo de ambiente?**

Sim. Eu acho que sim. Eu quando li a História de Serena, que achei interessantíssima aquela experiência de um professor de Educação Física ir a uma aula de História, um de História ir ver uma aula de Matemática e que isso os enriquecia porque nós pensamos sempre que estamos a fazer da melhor forma e às vezes há coisas que são tão simples que podíamos fazer e não fazemos. Portanto, mesmo sem o carácter vinculativo de dar uma nota, era importante que as pessoas partilhassem as suas aulas, de vez em quando fossem ver as aulas uns dos outros, para depois no fim conversarem e... “olha, o que é que tu achas que”... “olha, tu não deste conta, mas fizeste isto, porque é que fizeste isto?” Sempre numa perspectiva do tal “amigo crítico” e isso eu acho que era uma experiência fabulosa e a autoavaliação, a autoavaliação da escola poderia ser um momento fundamental para evitar também esses conflitos entre as pessoas e para melhorarmos todos.

### **Os procedimentos de autoavaliação, por exemplo, o modelo QUALIS, têm questionários muito compridos...**

Sim.

**Ou que exigem uma quantidade, é uma recolha muito grande de informação. Vale a pena essa quantidade?**

Não. Eu cheguei à conclusão que embora havendo referentes nacionais e que podem ser estabelecidos pela IGE: a análise dos resultados em X anos, uma série de coisas, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, a análise desses documentos fundamentais, eu acho que cada escola tem que fazer um questionário próprio e ir melhorando esse questionário. Porque depois havia coisas que não se coadunavam com a nossa realidade. Portanto, eu acho que tem que haver um referencial comum, muito bem, mas depois cada escola tem que trabalhar o seu próprio instrumento, baseando-se sempre na experiência anterior, melhorando, tentando todos os anos melhorá-lo. Porque nós, quando chegamos ao fim, tratámos os resultados, achamos que muitas das coisas que tínhamos perguntado, não tinham muito interesse e muitos dos resultados que obtivemos não traziam muita importância...

**Não eram uma mais valia para a melhoria da escola...**

Não. Não.

**Conclusão da Entrevista**

#### E4A

**10H – 15/12/2010**

**Há quanto tempo está na escola? Como é que foi lá colocado? Pertence ao quadro da escola?**

Estou na escola há 18 anos, desde o meu tempo de formação. Fui colocado pelo X, que é o órgão máximo que nos coloca na escola. E tem sido assim todos os anos. Sou contratado.

**Já conhece bem a escola, já deu conta de algumas mudanças que foram acontecendo. Que é que acha da escola? Está mais desenvolvida, em melhores condições em termos de pessoas, de recursos? Ou está pior?**

Na parte de infra-estruturas está melhor, temos equipamentos com a vinda materiais informáticos, dos quadros interativos, projectores de vídeo. Os meios tecnológicos podemos dizer que estão muito avançados. Em termos de formação humana, as coisas decaíram bastante.

**Decaíram. A relação dos professores com os alunos ou a relação dos professores com a própria escola?**

Eu creio que a relação entre os professores e os alunos continua a ser a mesma. A causa principal de ser professor é estar com os alunos, só que a relação entre professores, desde que entrou este novo sistema de avaliação e tudo o mais criou uma antipatia entre eles e mesmo o jogo de poderes e é precisamente este jogo de poderes que se vê, atritos, bocas que mandam. É aquilo a que podemos considerar o “apartheid” educativo.

**Criou-se um conflito interno. E motivação e desmotivação dos professores? Está melhor, está pior?**

Sobretudo os professores mais idosos, os que têm mais anos de serviço, dou conta que eles estão completamente desmotivados. Já não se sentem na escola como se sentiam antes. Ser professor é uma vocação, quer queiramos, quer não. O professor não está ali para pensar quanto é que vai receber no final do mês, mas é precisamente isso que...? E vê-se que hoje os professores estão dentro da sala de aulas e não conseguem de facto expor a matéria, ensinar. Os miúdos estão completamente, também, os alunos, sentem que estão ali e pronto. Só para cumprir os tempos letivos. E pronto. Conversam uns com os outros. E damos também conta que os métodos de avaliação também não são os mais adequados, precisamente nos tempos actuais onde de facto o grau de exigência está a diminuir cada vez mais, os professores quase que são obrigados a fazer testes mais fáceis só para tentar manter aquela estatística e dizer que há mais de 50% de positivas e não terem que usar aqueles argumentos de dizer que eles não foram capazes de atingir aqueles objetivos.

**Portanto, a parte humana está menos boa, embora os recursos tenham melhorado. No entanto, as escolas têm desenvolvido e o próprio ministério tem desenvolvido estratégias no sentido de tornar as escolas mais qualificadas em termos educativos. Como é que sentiu a**

**actividade que a inspecção desenvolveu em 2006/2007 na escola? Andaram por lá, fizeram painéis, consultaram as opiniões de diversas pessoas. Deu conta que isso aconteceu?**

A inspecção, quando entrou na escola e falou com os diferentes grupos que lá estavam foi numa perspectiva mais de perceber o que é que havia de positivo, o que é que havia de negativo. Mas limitou-se precisamente a um relatório e sobretudo a tentar penalizar quem não estava dentro dos parâmetros que eles próprios vinham mentalizados para fazer essa mesma inspecção.

**Nos resultados escolares dos alunos, penso que a escola foi avaliada com suficiente. É o parâmetro de mais baixa avaliação. Considera que esse parâmetro, no cômputo geral da escola, será o parâmetro fundamental para se avaliar uma escola? Os resultados que os alunos têm nos exames nacionais, os resultados comparativos entre a avaliação dos alunos que é feita ao longo do ano e a avaliação que depois é feita nos exames nacionais?**

A impressão que eu tive neste campo é que antes da avaliação ser feita após, creio que já estava a ser feita antes. Tanto que os inspectores quando chegam à escola, já têm uma pré-imagem e limitam-se, de facto, a ver no campo aquilo que eles já têm em si próprios e creio que foi essa precisamente a avaliação que foi feita.

**Portanto, a intenção, se calhar, não era mesmo de investigar... Em relação à autoavaliação. A autoavaliação deve traduzir as mesmas preocupações de melhoria de qualidade que a avaliação externa, em princípio, preconiza. Os procedimentos que a escola desenvolveu, inquéritos, questionários, a pais, a alunos, a professores, a funcionários, têm alguma capacidade de produzir essa melhoria de qualidade?**

É uma pergunta difícil. É natural que nós verificamos no campo quem são os bons e os menos bons funcionários e professores nesta área de avaliação. Só que eu creio que este sistema por si próprio, só pelo facto de ser um sistema de avaliação, veio criar a maior diferença entre eles. Porque via-se que antes da avaliação ser feita nos moldes que está atualmente, onde praticamente era o Conselho Executivo que fazia todo o sistema avaliativo, havia uma grande camaradagem entre todos os funcionários. Agora, vemos que não. “Vais lá tu porque tu tiraste melhor nota do que eu” e não sei que mais e “se tens mais capacidades do que eu e se calhar até ganhaste mais a simpatia da parte de quem te avaliou, olha...”.

**E em relação a procedimentos de autoavaliação da própria escola. Sempre que a escola faz esses inquéritos para depois averiguar os pontos fortes e os pontos fracos, considera que esses questionários põem as questões que têm que ser postas para saber se de facto a escola funciona bem ou não? Não sei se respondeu, há 2 anos? Depois, foi produzido um relatório. Que é que acha desses inquéritos?**

Acabam por ser inquéritos que já são programados. Talvez num contexto geral de todas as escolas, sem ter em conta a perspectiva da escola local.

**Mesmo sendo feitos pela equipa de autoavaliação da escola? Mesmo assim considera que as questões são demasiado gerais? Que podiam ser colocadas a qualquer escola?**

Pois... Eu acho que aí é um campo difícil ...

**De responder... Em relação ao relatório produzido sobre pontos fortes e pontos fracos. Tomou conhecimento desse relatório...**

Nas reuniões de departamento...

**E as acções de melhoria que foram propostas? Foram postas em prática pela gestão da escola?**

O querer colocar as acções de melhoria no plano imediato, penso que houve aquele impacto de os professores tomarem logo aquelas opções. Mas depois, no dia-a-dia, começamos a dar conta que essas coisas acabam por se esquecer um bocado e quase que sentimos que voltamos outra vez àquele estado que nós podemos dizer “estável” do dia-a-dia.

**Portanto, não foi muito visível uma grande alteração na forma como a gestão da escola, os órgãos de gestão, o Conselho Executivo, o Diretor, o Conselho Geral ou o Conselho Pedagógico adoptaram as propostas de melhoria. E no funcionamento dos departamentos, dos grupos disciplinares, houve alterações que foram introduzidas?**

Houve bastantes alterações. Pelo menos ficamos com a ideia daquilo que tínhamos que corrigir em termos de darmos mais qualidade ao ensino. Só que os professores também ficaram com a consciência que de facto já fazem tudo por tudo para que haja sucesso da parte dos alunos.

**Há a sensação de que não há muito mais a fazer. Já se chegou a um ponto em que não é possível avançar mais, ou inventar mais coisas, inventar mais medidas, mais...**

Estratégias...

**Em termos gerais, como é que avalia a relação da gestão da escola, ao longo destes anos, com essa vontade, clara ou não tão clara, de melhoria da educação. A última gestão que esteve, não a actual, porque agora a escola está em alterações, deixou de ser a escola secundária e passou a ser o mega-agrupamento. A gestão da escola secundária, que esteve durante 14, 15 anos, como é que essa gestão lidou com as necessidades da escola melhorar?**

O Conselho Executivo sempre foi um órgão muito responsável. Todas as pessoas que vi passar por aquele organismo são pessoas que estão muito bem dentro da escola, estão sempre em contacto com o Ministério, têm feito algumas reuniões com os órgãos máximos dos poder central, mas depois damos conta que eles têm uma certa dificuldade em entrar precisamente neste campo porque encontram da parte dos professores...

**Resistências...**

Alguma resistência. Mas os professores têm razão, acabam por ter razão porque muitas vezes é aquilo que nós verificamos: o Ministério da Educação aprova uma chamada DPS, uma chamada disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, criam-se de facto condições para que essa disciplina possa funcionar na escola, mas depois damos conta que não e passado um ano



ou dois a disciplina desaparece; criou-se a questão da área-escola, a mesma coisa; agora estamos a assistir à área de projecto e tudo o mais...

**Há muitas mudanças em termos de currículo que mostram que o Ministério da Educação anda à deriva.**

Exactamente.

**Não tem objetivos claros.**

Agora com o mega-agrupamento, a mesma coisa.

## E5A

**Hoje é 25 de Maio, são 10:35h, vou entrevistar a profª E.**

### **Queres falar um bocadinho do teu percurso profissional?**

Eu entrei inicialmente para o curso de Filologia Românica e fiz o bacharelato. Em Coimbra, na Faculdade de Letras. Entretanto, o curso foi remodelado e passou para Línguas e Literaturas Modernas. E foi assim, a Licenciatura que eu fiz foi em Línguas e Literaturas Modernas, na variante Português/Francês. Depois fiz o estágio na escola Emídio Navarro, em Viseu, apanhei a profissionalização em exercício. Se me perguntarem até hoje eu não sei o que é que aquilo foi, eu não sei bem. Sei que foi muito trabalho. Era tudo assim, não sei... a gente... foi um processo novo, mas eu sinceramente sei que foi uma carga de trabalho muito grande e em termos práticos não sei se aquilo resultou. De qualquer modo, foi positivo porque me abriu outros horizontes e...

### **Profissionais?**

Foi, foi. A nível profissional abriu-me horizontes. Valeu por isso. Porque na altura tínhamos que trabalhar no sistema educativo, no sistema escola, na... E a nossa função que era a turma passava assim um bocadinho ao lado. Mas já passou.

### **Portanto, já nessa altura havia preocupações com a parte organizacional da escola...**

Mas, sabes, a gente quase nem tinha tempo para fazer muita pergunta nem para saber muito... E depois era assim, na minha área, como era Português/Francês, eu tive que conhecer os programas todos do 7º ao 12º... Em Português e em Francês. Pronto... dava-nos assim uma panorâmica... mas a outra parte que era extra-turma, isso é que a gente não tinha tempo para saber muito... E depois é assim, quem toca muitos instrumentos, algum fica para trás.... Entretanto, esta escola abriu em 1982, eu tinha terminado o estágio, concorri e fiquei cá. E depois como era daqui da zona, pronto... Tinha a minha família, tinha... Bom, amigos tinha poucos porque eu saí muito cedo daqui, fiz até o colégio noutro lado, depois fui para Coimbra. E quando regresssei já foi para estabilizar a minha vida e cá estou.

### **E, portanto, as funções que exercestes aqui na escola, além da docência...**

Portanto, dei sempre... Só no 1º e no 2º ano é que dei Português. Depois comecei a dedicar-me ao Francês e depois não me importei porque eu gostava. E depois também começaram a sair aquelas fornadas, chamemos-lhe assim, da Católica e começaram a haver muitos professores de Português, começaram a ocupar as vagas de Português. Entretanto, antes havia Latim, depois também deixou de haver latim e não sei quê, pronto. Sabes como é. Pronto. Leccionei

sempre o Francês, fui delegada de disciplina durante vários anos. Fui Diretora de turma, também, depois deixei... e não quero...

**Porque não gostas do cargo?**

Não. Não é a direção de turma. O que mais me incomoda é o contacto com a família e eu tive experiências... É muito triste, sabes? Depois vivo muito os problemas dos outros mas não tenho possibilidades de os resolver e então preferi... Carregava muitas vezes os cartões aos alunos sem eles saberem, mas isso não... Podes desligar... Vivia muito os problemas, mas havia 5 ou 6 que eu não conseguia resolver e então preferi... E agora também não me importo...

**Pediste para não te darem essa função.**

Houve uma altura que estive ainda como orientadora de estágio da Católica, mas em 1999 deixei. Foi quando o meu filho mais velho foi para a faculdade, eu não sabia como é que ia ser a vida dele, se ele ia reagir bem ou não e eu preferi ter tempo para mim e para a minha família.. E entretanto... é a tal coisa.. Gostei do desafio, gostei da experiência, mas nunca para continuar. E depois tive o curso nocturno, o Recorrente... Enfim, estava sempre com aquilo que ninguém queria cá na escola, mas eu não me importava, e gostei. Tinha vantagens, tinha inconvenientes. E agora estou com Francês, mas estou cansada... E o ano passado já começou um desafio novo que foi Comunicar em Francês nos cursos profissionais. Eu, de vez em quando gosto assim, invisto muito, faço o melhor que posso, mas depois também chega a um ponto que cansa.

**Já são 30 e....**

De serviço estão 32 vou a caminho dos 33. Nesta escola vai fazer 28 anos.

**Esta escola começou a ter um conjunto de estratégias de autoavaliação pelo menos desde 2006, quando houve a primeira avaliação externa desta escola...**

Foi uma proposta do ... foi por iniciativa do Conselho Pedagógico fazer uma avaliação externa da escola (é isso que estás a referir?), que é o Programa AVES.

**Ainda foi antes da avaliação externa da IGE...**

Não.... A IGE tem vindo...

**Veio em 2006/2007... Vocês têm o relatório de avaliação externa dessa altura.**

Não... Mas já noutros tempos houve... Já anteriormente também vinha porque... olha até quando a escola abriu, eu lembro-me, não sei qual era o assunto, mas eu estava numa reunião do Conselho Pedagógico, era presidida pelo Dr. Rui Santos,...

**Que mais tarde veio a ser Diretor Regional de Educação...**

Foi... eu sei que ele foi interrompido a meio da reunião porque estava o inspector à espera dele e ele lá deu as instruções que devia de dar... Portanto, já nessa altura havia as visitas da inspecção. Depois vieram várias, depois uma vez também fui chamada na qualidade de

delegada de disciplina... E... A avaliação sempre se fez. O programa AVES é que foi mesmo a escola, a iniciativa da escola, a necessidade de entregar a uma entidade externa para fazer a avaliação da escola. Quanto a isso também tenho a minha opinião.

### **Qual é a tua opinião?**

Por aquilo que tenho ouvido e pelos relatórios que vêm é assim: eu não vou por em causa os princípios orientadores dessa avaliação, mas o que eu verifico e também porque a disciplina de Português está envolvida, o que os colegas fazem e queixam-se e eu concordo com eles, é que ninguém sabe do que é que vão constar as provas, os alunos respondem de qualquer maneira, sem se preocuparem; não há seriedade nas respostas dos alunos porque eles sabem que aquilo não conta para a avaliação.

### **Para a avaliação deles...**

Deles.

### **E portanto poderiam responder mais e melhor**

Por outro lado, na disciplina, como não se conhecem os princípios orientadores, não pode haver... Dá-me impressão que a preparação não vai de encontro ao que aquilo... Os alunos não são preparados para depois responderem. Dá-me impressão que há ali um desfasamento entre aquelas provas e os programas aos quais nós estamos sujeitos e temos que os cumprir. Acho que falta ali qualquer coisa...

### **Uma articulação...**

Uma articulação entre os programas e o que... na disciplina de Português, nas outras eu não sei.

**E em relação à autoavaliação? Além deste Programa AVES e da avaliação externa de que saíram relatórios, e desses relatórios saem indicações para os professores, para a escola, etc....**

Pois, isso é avaliação externa.

**Para já, essa avaliação externa e os relatórios que foram produzidos, achas que teve algum impacto nas melhorias que foram desenvolvidas dentro da escola?**

Têm-se feito planos de melhoria e até mesmo com os relatórios que têm vindo da inspecção geral de educação. Pelo menos tem havido preocupação em articular tudo. Agora, se resulta ou não, se calhar ainda é cedo para saber, não sei. Se calhar só ao fim de um ciclo de avaliação. De qualquer modo, ultimamente a escola tem trabalhado muito, mesmo desde o Projecto Educativo, os Projectos Curriculares de Turma... Aliás, tu estás cá há pouco tempo mas se calhar já te apercebeste de que há muito instrumento de avaliação, muito documento, muito critério que é definido. Acho que aí... Agora...

### **Efectivamente...**

Há muitos, muitos ....

**A parte formal da resposta institucional da escola aos relatórios existe...**

Sim, sim..

**A minha pergunta é: existe alguma possibilidade de detectar a eficácia de todo esse esforço que está a ser feito, a nível, por exemplo, do aproveitamento dos alunos, do comportamento, do clima de escola, da relação com a organização, da relação das pessoas individualmente com a própria organização escolar, da forma como a escola funciona ?**

Nos últimos anos, e depois começa tudo por aí, nós assistimos... a anterior ministra da educação e o processo que ela tentou implementar, e todos nós sabemos, e não vamos repetir o que se passou ou deixou de passar, foi tudo muito apressado e isso gerou confusão e desequilíbrios nas escolas e, se calhar, o trabalho que antes era feito... quando a gente pensava que estava a trabalhar bem, a certa altura o que é que este processo fez? Olha! Eram reuniões, não sei quantas reuniões, eram trabalhos em cima trabalhos e a gente não sabia... Andava tudo assim. Depois, chegou ao fim, a contestação de um lado e o simplex do outro...

**Criou alguma instabilidade...**

Instabilidade e desequilíbrios e até mesmo...

**Desmotivação...**

Desmotivação, sobretudo... Porque a gente pensava que trabalhava bem... Nós já sabemos que a escola sempre teve a preocupação de combater o insucesso e combater o absentismo escolar e a partir daí, olha, a gente chegou a uma conclusão... Porque inicialmente havia aquelas metas que nós tínhamos que atingir e depois a gente chega à conclusão que às vezes nem vale a pena... Eu acho que foi um período que não foi devidamente amadurecido e não foi implementado com o devia ser, porque não foi...

**Por razões políticas...**

Mais por razões superiores

**Não tanto da organização interna da escola... A escola tentou mobilizar-se para responder às diretrizes do Ministério...**

Mas foi tudo muito apressado... Nós temos consciência disso.

**E portanto, mediante esse clima que se construiu não se conseguiu perceber muito bem que tipo de eficácia tem a autoavaliação: as estratégias que a escola define para responder aos desafios da avaliação externa e ao mesmo tempo da autoavaliação.**

A avaliação externa já chegámos ... toda a gente sabe cá na escola que esse processo muitas vezes não... Não digo que seja duvidoso, mas não é muito credível, na medida em que não há muita articulação e o que... Nós depois nem temos acesso às provas, nem sabemos e está provado que os alunos respondem por responder... A autoavaliação cá da escola... Eu acho que tem havido a preocupação de todos os grupos disciplinares e de todos os conselhos de turma de cumprir os critérios que são aprovados e estabelecidos e de acordo com os Projectos Curriculares de Turma...

**E, de vez em quando fazem-se inquéritos na escola...**

O que se tem feito cá na escola, nos últimos anos, é que no final de cada ano letivo, além dos relatórios que Diretores de turma, coordenadores, delegados de disciplina, enfim todas essas pessoas que têm de fazer os respectivos relatórios de autoavaliação, todos os outros professores são ouvidos e manifestam a sua opinião. Isto é, realçam o que estava bem, o que está mal, o que se pode melhorar, o que não se pode... isso tem sido feito cá na escola, já há muito tempo.

**E daí resulta alguma melhoria...**

E depois aquilo... a gente quando responde não é muitas vezes sob a forma de inquérito, mas mais como expressão livre ... O que toda a gente se queixa é o ambiente de escola...

**Do clima que foi criado pelo tal processo...**

De trabalho, e sobretudo a situação dos alunos. Acho que o estatuto dos alunos está muito... Eu acho que só há escolas com alunos; se não houver alunos não pode haver escolas, mas... não sei como é nas outras, mas aqui nesta escola já o disse muitas vezes e digo até provarem o contrário: o regulamento interno da escola, os projectos curriculares de turma com as medidas que são definidas são só para o professor cumprir, que o aluno fica... Se o aluno é chamado à atenção, não sei... ou pelo menos não há eco.

**Não há eco da parte da responsabilização do aluno...**

Das participações (disciplinares) que já entreguei, ainda este ano fiz uma, não sei qual é o resultado; não sei qual é o ponto da situação neste momento.

**No fundo, há algumas estratégias de autoavaliação, mas ainda não há articulação ao nível da divulgação dos resultados dessas estratégias...**

Não ponho em causa o trabalho, a CAP nestes últimos anos tem-se trabalhado muito... Do ponto de vista técnico, do ponto de vista formal o trabalho tem sido bastante grande. Ninguém pode dizer que o Diretor não tem trabalhado. Acho que isso é incontestável. Ele tem feito um bom trabalho nesse aspecto e tem-se preocupado muito. Depois, se calhar falta assim

um bocadinho de coordenação ou se calhar nós também não estamos habituados, ou não queremos, ou não estávamos habituados a trabalhar nestas dinâmicas de grupo.

#### **Dinâmicas de cooperação entre professores....**

Eu acho que sim.

**É difícil acontecer nas escolas e aqui também, não é?**

Esta não foge à regra.

**Esse é um aspecto da autoavaliação que eu gostaria de saber... foi publicado um relatório salvo o erro em...**

Essas coisas não perguntes que eu não sei. Estou no meio, leio-os na altura e depois lá ficam que eu não ligo muito...

**Eu vi o vosso relatório de autoavaliação (digo vosso porque ainda não era professora desta escola) e houve um conjunto de áreas fracas que foram detectadas e algumas acções de melhoria. Essas acções, tu deste conta que foram desenvolvidas?**

O resultado prático desse plano de melhoria, não sei. Se alguém se apercebeu directamente disso, não sei.

**A escola é uma organização complexa. Tem muitas lideranças formais, muitas lideranças informais; tem pessoas que não estão a chefiar mas acabam por ter influência até no ambiente escolar. A minha questão é. Como é que nós na autoavaliação conseguimos ou não detectar a eficácia da influência dessas pessoas no ambiente escolar para saber até que ponto essa influência poderá ou não dificultar, por exemplo, ou beneficiar, as acções de melhoria que a escola define? Achas que é possível detectar isso? Detectar, por exemplo, o clima da sala de aula? Esses fatores mais complexos...**

Se o aluno não trabalha, não pode ter bons resultados... É assim, eu pela parte que me toca, eu não tolero certos ambientes. Mas é assim, a gente chega ao fim e não vai penalizada. Depois, o sistema é todo , todo, virado contra a actividade do professor. Se a gente não dá esta nota... Hoje é assim, muitas vezes também falta coragem para assumir, sabes? Se a gente não dá uma nota positiva, se há 50% de classificações negativas, é preciso justificar e se a gente justifica que o aluno não estuda, não é aceite. Muitas vezes as justificações não são aceites. É o que eu, às vezes, sinto nos Conselhos de Turma. É preciso alterar porque não sei quê... E também em Reuniões Gerais eu já ouvi os superiores dizerem: Não venham cá com isto, que o aluno não tem hábitos de trabalho, não estuda. Se ele não tem é porque a gente não dá. Acho que é tudo virado contra o professor e às vezes é mais fácil...

**Culpar o professor do que resolver a situação...**

O aluno também... Olha eu não sei. Se calhar, as expectativas deles são muito fracas também, dada a conjuntura económica, social e política... Não sei.

**Portanto, em relação aos processos de avaliação é que faz-se muito, fazem-se muitas coisas...**

Há muito papel, há muita reunião, perdeu-se muito tempo, há muito critério...

**A eficácia é duvidosa...**

É tanto, tanto que depois não tem uma aplicação prática razoável. No fundo, é isso. Os documentos existem, mas depois pô-los em prática...

**Não é fácil ou não é exequível...**

Há muita dificuldade de por em prática tanta...

**Burocracia...**

É.

**Se calhar, é muito papel, é uma máquina pesada.**

E depois daí vem o desgaste, vem o cansaço...

**Se tivesses que ser tu a promover um processo de autoavaliação da escola, em que aspectos é que irias incidir, ou em que processos que acharias que seriam mais eficazes?**

Acho que temos de começar por um ... Isto tem tudo uma função educativa, não é? Acho que devemos sensibilizar os alunos, primeiro para uma mudança de atitude face à escola, pedir a colaboração dos pais, porque as famílias são importantes e, às vezes, alguns demitem-se das responsabilidades que têm. E eu acho que uma pessoa só não pode. Tem que haver uma articulação. Olha, é curioso o que eu te vou dizer, mas eu sinto isto e já falei com outros colegas que já passaram noutros tempos. Eu neste momento, nesta escola tenho alunos cujos pais já foram meus alunos, já foram adolescentes como eles. Passaram por cá muitos que hoje têm muito sucesso, são pessoas de sucesso na vida, mas outros que não faziam nada. E os alunos que hoje temos considerados mais desmotivados da escola, pelo menos aqueles que se manifestam de uma maneira mais despreocupada e que não ligam tanto a isto, são filhos de pais a quem a escola disse muito pouco. Esses pais não conseguiram passar aos filhos o valor da escola.

**Portanto, repete-se a história dos pais nos filhos...**

Eu acho que é. Mas é assim... Há uma diferença. É que os pais destes alunos que na altura eram rebeldes cá na escola resolveram a vida com facilidade com a emigração e muitos deles até conseguiram algum sucesso na vida sobretudo a nível militar. É curioso porque muitos foram para lá: ou são GNR ou são PSP e conseguiram. Mas muitos outros emigraram e a vida para eles foi fácil. Foi fácil, ou melhor, a aquisição de dinheiro. Porque eles dizem: "Eu não trabalhei muito na escola, mas eu consegui, tenho dinheiro, tenho sucesso e resolvo, e



portanto, meu filho, vai ser assim”. Mas só que os dias futuros, os tempos que aí vêm vão ser diferentes. É o que eu noto. Se calhar, estou errada. Mas porque conheço muitos, estou cá na terra e conheço, olha que é. Os alunos mais fracos e mais perturbadores que hoje temos, já os pais como alunos eram como eles. Só que os pais deles conseguiram resolver a vida de outra maneira...

**Se nós tivéssemos que fazer autoavaliação da escola teria de se reunir toda a gente e ter, assim, uma espécie de conversa geral com todos, pedir a colaboração...**

Não sei se a conversa iria resolver. Era cada um exercer, digamos, a sua função independentemente de, não digo repressão, de justificações. Essa pergunta... Independentemente do que viesse. Olha... é para evitar o abandono escolar, é para evitar o insucesso... Nós todos trabalhamos por isso, mas é assim, eu tenho a impressão que há meia dúzia que trabalham por isso, mas depois o resto não consegue lá chegar... fazer cumprir. Olha. Isto era tudo muito fácil: era cumprir o PCT e o RI da escola. E era quanto bastava, mas aí tinham de ser todas as partes envolvidas. Não é conversa, é cumprir o que está estipulado e que eu acho que está bem.

**O que está estipulado, então, está bem?**

Eu acho que sim.

**A dificuldade está em cumprir...**

É.

**Mas o que está estipulado pode ser demais...**

Agora o que está estipulado não vai de encontro

**Às características que temos hoje, dos alunos, da escola...**

Sim. E interesses até dos próprios alunos. Eles também têm uma parte activa no processo, eles, os encarregados de educação, a sociedade em geral.

**E é difícil articular esses fatores externos da escola, tanto os EE como a sociedade, não é fácil conseguir motivá-los. Esse é um aspecto que eu também não compreendo. Porque é que os pais não vêm à escola sem ser por...**

Mesmo chamados, alguns arranjam sempre desculpas, muitos arranjam desculpas para não vir.

**Agradecimentos.**

## E6A

Num Bar próximo da escola

**Percurso Profissional, como é que vieste parar a esta escola...**

Por concurso. Estava em Penalva do Castelo e resolvi mudar de escola

**A tua formação é...**

Sou de escultura, artes visuais, neste caso, o curso é escultura.

**Anos de serviço...**

20, aproximadamente. Comecei em 1990.

**Conheces esta escola há quanto tempo?**

Há 8 anos, com um interregno de 8 anos também.

**Tendo esse conhecimento da escola, tu acompanhaste um bocadinho como é que têm sido os processos de autoavaliação e também de avaliação externa.**

Sim. Avaliei. Sim.

**Qual foi o impacto que teve a avaliação externa aqui na escola? Este último processo de avaliação externa...**

Não sei se teve, mas acho que devia ter. Obrigou pelo menos as pessoas a pensar um bocado, talvez a reformular algumas coisas...

**Por exemplo, dá só um exemplo...**

Se calhar, não sei, talvez haver um bocadito mais de ... Havia se calhar alguns documentos dispersos, obrigar as pessoas a concentrá-los, a partilhar materiais, se calhar... Eu não sei, eu pelo menos eu falo... É que o meu departamento, à partida não dá, não oferece esse tipo de dificuldades, nem tão pouco havia esses entraves assim. Mas eu acho que por aquilo que eu me apercebi, o facto de termos sido avaliados em 4 itens e esses 4 itens serem levados para departamento e serem postos à discussão, quando muito, "obrigou" as pessoas a reflectir um bocado sobre a prática pedagógica e se calhar sobre o saber estar, o saber fazer, o saber comunicar... não sei, digo eu.

**A autoavaliação teve alguma influência da avaliação externa ou não?**

Boa pergunta. Eu não sei se isso se irá de acordo, não sei. Eu não sei muito bem porque para explicar-te assim... as coisas aparecem de tal forma porque cá está, volto outra vez ao meu departamento, porque à partida é o departamento.. à partida é um departamento onde nunca

houve grandes problemas, a avaliação não foi muito bem entendida por muita gente. Inicialmente, o facto de terem que ser avaliados, neste caso um coordenador, alguém que não fosse da área disciplinar, começou a levantar alguns entraves, apesar de eles poderem delegar em alguém, isso ficava ao critério de cada um, em termos de departamento só tive um colega que quis ser avaliado nos moldes...

### **Na avaliação de desempenho...**

De desempenho, sim.

### **E ao nível organizacional, ao nível do funcionamento?**

Eu acho que começou bem porque os documentos foram... Como é que eu hei-de explicar? Foram apresentadas várias propostas aos departamentos, os departamentos foram opinar sobre esses mesmos documentos. Eu, como coordenador recolhi as respectivas propostas e enviei-as para o Presidente, na altura. Depois, o que é que se fez? Fez-se... tentou-se fazer um projecto final, reunir as opiniões de todos e tentar criar fichas que tivessem de acordo, onde estivessem contempladas todas as opiniões dos diversos departamentos, tanto que isto levantou alguma questão no final, quando houve a avaliação em si porque alegaram, inclusive, que houve lá itens que não foram discutidos e isso não corresponde à realidade. Foram todos discutidos, foram todos apresentados. Agora, as pessoas podem ter visto aquilo, se calhar na diagonal, e não pensaram muito bem que aquilo poderia ter reflexos na sua prática pedagógica... mas tivemos sempre como ponto de partida o que foi emanado do Ministério da Educação, com alguns pontos pelo meio, com o sentido de não prejudicar o docente ou a docente...

### **Isto na avaliação do desempenho... os procedimentos de autoavaliação: questionários, levantamento de...**

Sou um bocado suspeito porque eu fiz parte da equipa de autoavaliação.

### **Ótimo, ótimo.**

Como fiz parte da equipa de autoavaliação tentámos fazer um trabalho único. Até então nunca tinha sido feito nada. O que é que nós fizemos? A equipa teve alguns entraves, inicialmente, porquê? Porque não havia uma súmula de documentos que estivessem concentrados num só. Ou seja, eles estavam todos repartidos, tivemos que pegar naquilo como se fossem alguns fragmentos. Começou por compilar esses documentos na fase inicial, por uns questionários feitos aos alunos, aos auxiliares, aos professores e a todo o staff escola e a partir daí eram recolhidos esses mesmos questionários. Por acaso, eu fiz parte do tratamento de dados, fazíamos o respectivo tratamento de dados. Depois essa equipa, pegávamos nisso, víamos os pontos fortes e os pontos fracos, fazíamos uma compilação desse documento e era entregue ao presidente da comissão administrativa provisória e ele agia em conformidade. Depois o documento foi editado na página da escola, as pessoas tinham acesso ao documento. Depois a partir dali, pronto foi o desenrolar do processo. Foi reflectido... Como foi este ano, mais uma vez foi pedido a nós, pontos fortes e pontos fracos no sentido de ver onde é que haverá as hipotéticas lacunas para poderem ser solucionadas a posteriori.

### **Portanto, existe participação...**

Fomos ouvidos, existe participação.

### **Pelo menos de professores e alunos...**

Apesar de que se sentiu, inclusive, acho que foi primeiro da escola... Havia algumas respostas por parte de alguns professores assim um bocadito mais para o complicado porque também não nos podemos esquecer que isto foi feito numa fase de pré-avaliação do desempenho... foi um bocado complicado...

### **Havia um conflito latente, alguma tensão...**

E acho que esse conflito se veio a reflectir em algumas respostas dos próprios questionários que nós fizemos.

### **De qualquer modo, feita a autoavaliação houve algumas melhorias que tu notaste na escola ?**

É muito pouco tempo para nós podermos tirar qualquer ilação, apesar de que a nossa escola tenha deixado... Estamos neste momento numa fase de transição, temos uma nova Diretora... Entretanto, tivemos um presidente da comissão administrativa provisória que foi presidente durante 14 anos, não queria mentir... vai surgir aí outra nova presidente ou outro novo presidente, não sabemos muito bem. E como é que eu hei-de explicar? A autoavaliação vai-se manter porque a equipa, ela vai-se manter... Agora, se isso vai ter reflexo? Ora cá está, voltamos outra vez, desde que obrigue as pessoas a reflectir é bom.

### **E daquela que vocês fizeram, da anterior, da preparação para a avaliação externa? As medidas que foram tomadas ao longo deste ano, do ano anterior reflectiram essa reflexão?**

Eu parto do pressuposto que sim. Eu, como coordenador, foi essa a minha preocupação.

### **Mas deste conta que tenha havido algumas mudanças, pequenas?**

Eu acho que pequenas houve, mas eu vejo isto como se fosse um balão que esteve a encher, a encher, a encher, a encher e acho que se calhar quando começou o ano em Setembro parece que começou a esvaziar, ou seja, a descomprimir, e o que é que eu senti, esta descompressão também se reflectiu um bocado nas pessoas. Acho que as pessoas, elas reflectiram...

### **Precisavam desta descompressão**

Precisavam para já deste momento de descompressão porque acho que andamos comprimidos durante muito tempo, mas eu acho que, independentemente disso, de uma forma consciente ou inconsciente, eu acho que se reflectiu em alguma coisa porque...

### **Notaste o ambiente mais calmo...**

Mais calmo... As pessoas partilharam se calhar momentos de boa disposição, também podem ter, acredito eu que também tenham partilhado documentos, que tenham partilhado

planificações, também ouvi dizer a alguns colegas que afinal ninguém troca nada com ninguém e afinal isso é mau, mas não senti... Como é que eu hei-de explicar? É precisamente isso, eu acho que o balão esvaziou, estão mais calmas, mais descomprimidas. Apesar de que senti “tensão” imediatamente anterior, e acho que reflectiu em tudo, reflectiu-se no comportamento das pessoas, o facto de termos de ser avaliados. Esta avaliação veio levantar, como é que hei-de explicar? Não é podres, mas senti que havia ali qualquer coisa que estava entre as pessoas... Como é que eu te hei-de explicar? Foi aproveitado para situações de crítica a posteriori. E é isso que eu acho que é errado ... crítica negativa... E pôs-se em questão... e criou dificuldades, entraves...

### **Mais conflito...**

E que se veio a reflectir mesmo nas instâncias da coordenação. Eu acho que... Nós sentíamos isto tudo. Por acaso eu estou num departamento, eu continuo a achar que não... que as pessoas... eu acho que... mas eu senti em alguns departamentos, algumas pessoas como um lavar de roupa suja, pá, chamemos-lhe assim... isso às vezes é um bocado complicado porque as pessoas põem tudo em questão e depois querem mostrar que sabem fazer melhor que os outros...

### **Gerir os conflitos não é fácil... Última questão... Tu consideras que vale a pena fazer autoavaliação, que a autoavaliação é uma mais valia para a qualidade da escola?**

É assim... a autoavaliação... Eu pegando outra vez naquilo que eu disse há bocado, se obrigar as pessoas a reflectir sobre a sua prática pedagógica, sobre esta coisa que é saber estar, sobre esta coisa que está tanto em voga e tem que continuar a estar em voga, que é a palavra PROFISSIONALISMO, se nós pusermos isto num patamar de exigência/ eficácia poderá ajudar as pessoas a reflectir sobre a sua prática. Mas eu acho que as pessoas se calhar também não precisam disto, porque nós temos uma escola onde temos excelentes profissionais e isso pode-se escrever com P (p muito maiúsculo), eu acho que nós temos pessoas muito boas, muito profissionais, que levam a escola a peito, que sabem o que estão a fazer e às vezes são essas pessoas que até conseguem ser ali uma, como é que hei-de explicar, não é um porto de abrigo, mas uma ... serão exemplos que nós temos que ter em conta e pegar neles e dizer – eh pah, eu tenho que chegar àquele patamar... Às vezes é bom que isso exista, mas também não estou a dizer que haja aqui pessoas que não sejam profissionais, eu não quero por isso em questão porque acho que nós todos somos profissionais, mas quando nos obrigam a nós a olharmos para um espelho e a reflectirmos sobre o que é que andamos aqui a fazer, o que é que eu quero para a minha escola, o que é que eu quero para os meus alunos, o que é que eu quero para a minha vida , enquanto professor, o que é que nós somos, é bom... Se for essa a grande função da autoavaliação.

**Aquela que fizeram agora no departamento, a de final de ano, achas que sendo uma avaliação rápida...**

É engraçado... Mas acho que já teve... Ainda bem que falas nisso porque já teve repercussões mesmo a nível... Eu ontem já fui informado no Pedagógico, porque nós temos um problema aqui na escola que tem a ver neste caso com as expressões, tem a ver com o ginnodesportivo, tem a ver com uma cobertura de um material que é utilizado, que é um material horroroso, que eu acho que é radioactivo e que provoca cancro e não sei quê, já cá veio a engenheira que esteve aqui com as obras que houve na escola e provavelmente haverá dinheiro para que esse tecto seja removido e seja colocado outro. Pronto. Isto, parecendo que não, é uma “guerra”. O nosso departamento tem lutado para que isto seja resolvido . O que é que isto faz: isto foi para as actas de departamento, actas de pedagógico, etc... e teve se calhar o seu impacto. Eu acho que isso é importante. E também o facto de sermos ouvidos, eu acho que é muito importante.. E aqui não é um facto... Isto não tem nada a ver com profissionalismo, mas tem a ver com uma coisa que é muito importante que é a saúde dos miúdos.

**No fundo a avaliação da escola é importante não apenas para o funcionamento da escola, mas até para outros aspectos mais globais da relação dos alunos com a escola e da comunidade com a escola...**

Sim. Exacto. É verdade. E a escola está um bocado aberta à comunidade, apesar de eu achar que a comunidade no meio onde estamos, aqui, a comunidade não é muito receptiva a um determinado número de coisas... Acho que se calhar há 3 anos a esta parte temos uma Associação de Pais activa que vai começando a querer mudar as coisas, eu acho que é óptimo.. Agora, se nós fizermos um levantamento rápido sobre a parte sócio-familiar, se é que nós podemos chamar assim relativamente aos nossos alunos, chegamos à conclusão que a maior parte tem o 1º ciclo...

**E os que estão na associação de pais é quase tudo professores, pais de alunos do ensino secundário, aquilo que me parece é que vão estar muito pouco tempo na associação...**

Muito pouco e se calhar a escola tem de tentar trazer os pais à escola...

**Os pais a partir do básico...**

O sarau foi um bom exemplo na escola, acho que foi uma coisa que já não se fazia assim com aquela pompa e circunstância... Mas também temos que ver o meio onde nós vivemos... Eu acho que isto reflecte-se em tudo. Quando nós estamos a avaliar uma escola temos de ter sempre em critério um item que é o espaço, o contexto físico e social e sobretudo nunca podemos depois olhar, e é isso que me enerva, e na nossa escola existe muito isso, olhar em termos comparativos uma vila com a cidade de X., com as escolas da cidade, e normalmente quando vão buscar, tentar encontrar semelhanças, comparações, por exemplo, entre a nossa escola e uma X e uma Y, o que quer que seja, isso é utopia, as pessoas que se mentalizam disso, porque são situações completamente diferentes, onde os pais têm outra formação completamente diferente, e esses se calhar até nem têm tanta participação como os nossos aqui na escola, digo eu, estou para aqui a divagar, mas acho que é um bocado este contexto:

viver na periferia e viver numa cidade, separados por 18Km, que acho que é a distância daqui até X, tão assimétrico que isto é, é um bocado complicado, e se calhar as escolas... e vamos ao currículo, ter-se um currículo próprio a nível de escola... Não sei isso é uma coisa que nos levaria a pensar noutras coisas e a outra dimensão... Se calhar nós não podemos é comparar escolas...

### **As escolas não são comparáveis...**

São realidades completamente divergentes umas das outras...

(A entrevista prolongou-se por mais um pouco... Nova gravação)

... Estava eu a dizer o facto dos Rankings que às vezes vêm tudo, neste caso os media, os jornais e isso e o modo como são divulgados, eu acho que não deixam transparecer muito bem aquilo que se passa nas escolas e aquilo que na realidade elas são e mesmo relativamente aos próprios alunos. Nós nunca podemos comparar escolas da periferia com escolas da cidade, nem poderemos comparar o que quer que seja, porque a discrepância entre uma coisa ... entre os alunos da cidade e os do interior, neste caso, da periferia ou do interior, chamemos-lhe o que se quiser, é completamente diferente. O acesso quase a tudo...

### **Mais recursos nos ambientes urbanos...**

Tal e qual, tal e qual... É possível é fazer uma coisa que eu acho interessantíssima, é tornar uma aula teórico-prática... Posso sair cá para fora e inserir a minha aula no contexto de uma...

### **Num museu que há ali ao pé da escola...**

Se calhar num museu, posso inseri-la num contexto de um jardim, posso inseri-la onde quer que seja... E às vezes estas que são mais valias, que podem ser ou não exploradas pelos docentes, parecendo que não... Eu acho que às vezes... Temos que voltar a bater aqui noutra coisa que eu às vezes sinto... Acho que o ensino é um bocado abstracto em termos de conteúdos... Um livro nunca vai de encontro àquilo que a gente quer... Podemos ter às vezes grandes dificuldades quando temos uns 8 manuais para adoptar... Qual é que vamos adoptar? Este porque vai de encontro ao currículo, àquilo que se pede, muito bem. Mas como é que eu posso tirar o máximo partido deste livro, no sentido de dar a melhor ao meu aluno, ou à minha aluna, ou à minha turma em questão? E às vezes o papel só não basta, nem a imagem, se calhar é preciso ter um contacto físico com as coisas...

### **Criar outras experiências além do contacto com os livros...**

E acho que os rankings têm de ter isto um bocado em conta.

### **Os rankings são uma leitura demasiado superficial da escola...**

Completamente... E também aqui acho que há uma coisa que é importante até mesmo em termos de exames a nível nacional é que valendo a percentagem que vale, que são os 30%, teríamos que pensar aqui um bocado que quando estamos a avaliar um aluno, os nossos alunos, temos a parte cognitiva, temos a parte sócio-afectiva e tudo isso às vezes nos exames a

nível do 12º ano não é contemplado e às vezes ficamos... e depois cá está, os rankings, o aluno tem 18 na frequência, chega ao exame tem 14 ou 13, porque é que ele desceu? Vai-se tentar encontrar sempre uma resposta para aquilo e às vezes não passou, sei lá, de uma mera dor de barriga, de um nervosismo em função de um exame, um miúdo que se calhar dormiu pouquíssimo porque está numa ansiedade enorme e tudo isso às vezes se reflecte. Agora, o que eu acho é que os professores, mesmo os do interior, quer sejam os do interior, quer sejam os das cidades, fazem milagres com os recursos que existem...

**Às vezes os acessos aos grandes centros culturais... Como és professor de artes precisas sempre de ter esses suportes extra-institucionais como base para planificar aulas...**

Tal e qual... Às vezes aproveita-se uma coisa que é muito importante que é aquilo que tenta fazer, que são as visitas de estudo, que são muitas às vezes, segundo as instâncias dos Conselhos Executivos ou CAP ou o que se quiser chamar, que são contra as visitas de estudo, mas elas às vezes, é claro que são contra, em excesso, mas elas acabam por ser uma mais valia porque os alunos do interior precisam precisamente de ver e ter acesso às coisas e quanto mais não seja, precisam de bons professores que sejam uns bons cicerones e que tentem contextualizar aquilo e que tentem aplicar aquilo em contexto de sala de aula. E acho que é um bocado isto. A cultura não é só os livros. A cultura é o sentir, é o estar, é o poder descrever aquilo que se viu, é o poder... isso sim faz parte...

**Experimentar...**

Experimentar... Eu acho que isso contribui e de que maneira para que depois se venham a combater algumas coisas de que tanto se fala, o insucesso, e essas coisas todas, mas isso era uma escola ideal, e as escolas ideais não existem...

**Mas tentam-se fazer, não é?**

Tal e qual...



## E7A

**Entrevista feita no dia 19/05, pelas 15:40h, vou nomear os alunos e cada um foi dizendo de que escola veio, como chegaram à escola, as primeiras impressões da escola.**

**J** – Tenho 19 anos, cheguei cá no 7º ano, vim para uma turma bastante grande e fui continuando até ao 12º ano.

1ª imagem da escola - Imagem positiva.

**Ra** – Tenho 18 anos. Vim para cá no 7º ano e continuei até ao 12º. A 1ª imagem foi boa, acho que tinha um ambiente melhor do que a escola de onde eu vim, porque era tudo muito mais familiar do que na EB. Lá havia uma relação mais de autoridade enquanto que aqui tentam colaborar mais com os alunos.

**RI** – Tenho 19 anos. Vim no 7º ano. Entretanto, no 10º ano escolhi Científicos, depois vi que estava se calhar mal inserido e alterei para o curso onde estou agora, Línguas e Humanidades. Quando vim para esta escola, no 7º ano, acho que senti que a escola era bastante melhor que a de cima. Para além do ambiente ser muito melhor, os professores também tinham uma relação melhor connosco e não nos davam a “papinha toda feita”, deixavam-nos crescer, davam-nos espaço para crescer e não éramos tão controlados. E até mesmo entre os alunos notava-se, e ainda se nota, um maior respeito pela autoridade dos professores e do Conselho Executivo. Lá em cima (EB) era necessário levar muitas vezes os alunos ao Executivo, aqui não.

**Não há essa necessidade...Mais respeito nesta escola**

**RI** – E melhor organização.

**L** – Tenho 19 anos, vim para esta escola no 7º ano. Apesar de não conhecer alguns colegas de turma, integrei-me bem na turma. Fui mudando de colegas, de ano para ano a turma mudava. No 10º ano fui para Científicos, mas no 11º ano mudei para Humanidades. Tive de voltar outra vez para o 10º, onde desconhecia a maior parte dos colegas, também, mas integrei-me bem também. A imagem da escola era positiva porque eu queria vir para esta escola.

**Porque é que querias vir para esta escola? Diziam bem da escola , fora da escola?**

E também porque tinha familiares e diziam bem da escola e aconselharam-me.

**C** – 20 anos. A primeira diferença que eu encontrei com a escola anterior é que os alunos eram mais maduros. Tinham mais responsabilidades, tinham maior respeito por nós, eles eram mais velhos, nós éramos mais novos, intimidavam-nos um pouco.

**Ct** – 18 anos. A 1ª impressão também foi bastante positiva. Como já disseram, os alunos mais velhos respeitavam-nos, era diferente. Acho que era um ambiente escolar melhor.

**Parecia mais uma escola.**

Sim. E mesmo a nível dos professores.

**Esta escola correspondia mais à imagem que se tem do que deve ser uma escola, tanto da parte dos alunos como dos professores...**

Sim.

**F** – Tenho 18 anos. A imagem que tenho desta escola sempre foi positiva. Fui sempre muito incentivada para vir tanto pelos amigos como pelos familiares. Como já disseram, acho que esta escola tem muito mais liberdade.

**Mais liberdade e mais respeito? Como é que isso se consegue?**

Na outra escola andavam sempre em cima de nós, não podíamos fazer nada, aqui...pronto

**Têm espaço.**

Sim.

**E mesmo assim conseguem respeitar as regras da escola?**

É.

**Ri** – Tenho 17 anos, entrei no 7º ano e estou no 12º ano e estou no curso de Ciências e Tecnologias. A minha turma mudou várias vezes, adaptei-me sempre bem e tenho uma boa imagem da escola. Acho que há muito mais respeito e mais sentido de responsabilidade do que na anterior. Pronto e acho que cresci e que os alunos crescem mais rápido.

**Ra** – Nota-se muito a diferença entre quem vem lá de cima no 10º e quem já cá está desde o 7º ano.

**RI** – É aquela coisa da maior liberdade para maior responsabilidade. Dão-nos mais liberdade e estão à espera que nós sejamos mais responsáveis. Em vez de nos controlarem tanto e ...

**Ra** – Há muitos pais que dizem que deixam os filhos lá em cima (EB) para não crescerem tão depressa. Há muitos pais que dizem isso. Não querem que eles venham cá para baixo (ES) para não crescerem tão depressa.

**Ri** – Os meus pais por acaso, quando o meu irmão chegou ao 7º ano, disseram-lhe para ele vir cá para baixo porque notaram que me fez muito bem ter vindo logo cá para baixo. E a minha prima e tudo também virá cá para baixo, sem dúvida nenhuma. Eles vêm de lá muito mais imaturos.

**Ra** – porque não se dão com pessoas já tão crescidas e são turmas muito pequenas... Não há, não vêm tanta coisa como vêm aqui...

**Não são tão rigorosos...**

**Ra** – São mais rigorosos, mas são mais amigos.

**Ri** – E aqui há uma maior diversidade.

**L** – E ensinam melhor.

**F** – Quando nós chegamos cá estamos a conviver com pessoas muito mais velhas. Lá em cima não, é quase tudo da mesma idade.

**Ri** – E a escola aqui não tem tantos tabus. Aqui é permitido falarmos do que quisermos, fazermos o que quisermos e expressarmo-nos como queremos. Lá em cima não.

(acordo de todos)

(Interrupção de chamada de telefone)

**A vossa imagem era positiva, continua a ser positiva? Se evoluiu , que fatores fazem desta escola uma boa escola?**

Sim.

**C** – Ao longo do tempo foram melhorando as condições da escola: fizeram o coberto, fizeram o pavilhão novo, a biblioteca está com melhores condições

**Ri** – O ambiente familiar, também.

**Ri** – Eu acho que isto se deve também à forte liderança que o prof. Z conseguiu ter nesta escola, teve uma mão forte que conseguiu manter, apesar de ter muitas críticas. Eu acho que ele foi das melhores coisas que podia ter acontecido a esta escola, ao contrário de alguns elementos do executivo que se calhar não foram tão bons. Agora ele, como presidente conseguiu ter uma mão forte e uma liderança bastante satisfatória.

**Satisfatória e que realizou os objetivos dos alunos?**

**Ri** – Eu acho que sim. Agora há aqui um bocadinho, um problema, que é assim, alguns funcionários, têm demasiada liberdade para falar com os alunos como se fossem...

**Alguns funcionários não tratam bem os alunos?**

**Alunos** – Alguns, alguns (reforço).

**Esse é o aspecto mais negativo...**

**RI** – Sim e outro: a existência da sala 33 também era importante para os miúdos passarem os tempos livres. A professora sabe o que era a sala 33?

**Ra**: Por acaso foi...Era uma sala só de computadores.

**Todos** – E com filmes, jogos e material audiovisual.

**Rafael** - Eu penso que ao fecharem essa sala a escola perdeu muito. Para os miúdos, principalmente do básico, era algo que eles tinham para se entreterem. E o campo estar fechado para o futebol.

**Alguns** – Podia ser requisitado.

**Outros** – Deveria estar sempre aberto.

**F** – Estragarem o nosso projecto. Nós tínhamos marcado já as linhas do ténis no campo de futebol e arrancaram as fita-colas todas.

(Protesto, desaprovação pelo acto de se terem arrancado as linhas)

**Mas esse projecto é para permanecer?**

**Alunos** – Estamos a marcar as linhas do campo de ténis. Algumas já estão pintadas.

**E vão ter que remarcar outra vez. Mas isso foi por estar aberto ou estar fechado?**

**RI** - Estava aberto hoje para o futebol, mas costuma estar fechado.

**Devia estar aberto sempre...**

**RI** – Antigamente estava. Para os miúdos brincarem e tudo...

**L** - Trazíamos a bola de casa...

**O quê?**

**L** – Lembro-me de aquilo estar sempre aberto. Era uma data de gente. Eu até trazia a bola lá de casa.

**O que era óptimo porque tinham ali o espaço para poderem conviver...**

**J** – No 7º ano, em vez de irmos lá para fora ficávamos ali.

**Ri** – Os miúdos do ensino básico raramente saíamos da escola.

**RI:** Outra coisa, professora. A impressora para imprimir cá na escola funciona mal. Acho que o sistema escolhido funciona mal. Acho que devia ser como foi falado em tempos através do wireless. Mas falaram nisso e nunca se concretizou. E talvez a ligação wireless pudesse ser um bocadinho melhor.

**Como o meu trabalho vai em torno dos processos de autoavaliação da escola, vocês dão conta que existe um processo de autoavaliação permanente da escola.**

**RI** – Sim. Da Fundação Manuel Leão.

**Vocês participam nos inquéritos do Programa AVES, respondem a algumas questões que a própria faz nos seus inquéritos internos... Desde quando é que vocês se lembram disso?**

**Todos** – Desde sempre...

**RI** – Mas agora eu vou dizer uma coisa... É muito falível. Principalmente a prova de Matemática, Português, etc. Muitos alunos não estão para se estar a chatear. Eu por acaso sempre me chateei, mas por acaso neste último não, porque estava com a cabeça noutra sítio e acho que ninguém está a dar o seu máximo por aquelas provas. Eu acho que se fosse um teste, que contasse para a avaliação e fosse substituir outro teste, era uma coisa. Agora, assim... Penso que os alunos não querem perder-se com isso.

**Não se preocupam em dar o seu melhor?**

**RI** – Eu sempre me preocupei... No último teste não consegui...

**Será que são testes a mais?**

**Ra / RI** – São testes a mais e é pouco tempo, é tudo à pressa. Está sempre tudo muito agitado para fazer os testes porque são obrigatórios e, se calhar, isso não dá aos professores muita vontade de os fazer.

**Os professores também têm pouca vontade de fazer a vigilância desses testes. Quanto tempo duram esses testes?**

**Todos** – Sim. Querem despachar aquilo. 45 minutos. Depende dos testes. O de Português e também o de Matemática. O que também está mal.

**Ct** - O de Matemática era muito grande.

**Era difícil ou era muito grande?**

**Ct** – Era muito grande e havia exercícios que... (difíceis...)

**RI** – Só lhe digo uma coisa: fazerem testes para avaliar as condições da escola, tudo bem, agora se querem avaliar o nível dos alunos, avaliem pelos exames. Estes testes são uma estupidez porque ninguém se vai estar a dar o seu melhor por isto. É uma coisa muito falível e nunca vão conseguir que sejam fidedignos, porque não são.

**Porque é que não são fidedignos?**

RI – Porque uma vez que não conta para a sua avaliação, os alunos não vão estar ali... E para que é que se querem empenhar? Pela Escola?... Hummm... Não.

**Quando fazem os testes do Programa AVES, vocês sabem que o objetivo desses inquéritos é conseguir saber o grau máximo de mais valia que a escola produz ao longo do tempo nos alunos, nas aprendizagens...**

RI – Não conseguem.

**Vocês consideram que não conseguem testar isso?**

RI – Não conseguem na totalidade, mas eu pelo menos, quando faço os meus, o que sei fazer, faço bem. Não estou empenhada como se fosse um teste, mas o que sabemos fazemos.

RI – Olha eu sempre fiz assim e no último não estava para ali virado e senti-me um pouco mal...porque não é uma maneira de avaliar muito credível.

**Pelo menos os alunos não se empenham tanto como deveria ser o caso...**

Todos – Sim.

**De qualquer modo, vale a pena fazer autoavaliação da escola, na vossa opinião?**

RI – Noutros moldes, sim.

**Em que moldes?**

RI – Manter os testes em que avaliamos as condições da escola e para avaliar os alunos os exames.

**Testes em que se avaliam as condições da escola, ou seja, o ambiente, o clima escolar,... manter esses testes**

Todos – Sim

**E não manter os testes de competências, porque na vossa opinião não conseguem testar tudo o que vocês seriam capazes de fazer...**

Todos – Sim. Só se contasse alguma coisa para a avaliação, aí sim. Exactamente. Só se ganhássemos algo com isso. Se existissem regras... Se as notas fossem dadas (...)

**Mas já pensaram que vocês podem ganhar quanto mais qualidade a escola tiver? Imaginem, por exemplo, quanto mais qualidade a escola tiver agora, quanto mais a escola souber claramente e com mais exactidão se aquilo que está a fazer é de boa qualidade, mais fica garantido para o futuro para os vossos filhos, se vocês continuarem a viver aqui... Porque há as chamadas boas práticas e essas práticas devem ser conhecidas e devem ser mantidas, não é? Há aqui questões também de futuro... Vocês podem não ganhar nada directamente, mas poderão ganhar alguma coisa no futuro.**

**RI** – Que façam pelo menos um ranking com as notas tornadas públicas. Se antes de fazer os exames dissessem que as notas iam ser tornadas públicas...Aí já era...

**As notas são públicas... Vocês têm conhecimento dos resultados destes exames?**

**Todos** – Sim. Os professores sim, nós não. Mas temos de ir ao Conselho Executivo e saber. É? Não sabia disso. É.

**Então, vocês sabem que se quiserem saber, podem saber...**

**Todos** – Eu não sabia disso. Sim, mas se calhar se elas fossem publicadas para toda a gente, já se...

**Se se fizesse mais divulgação...uma divulgação maior na escola.**

**Todos** – Acho que sim. Já havia mais motivação.

**Em vez de serem só os professores...**

**Todos** – Sim

**Em relação ao que a escola tem desenvolvido em termos de autoavaliação, a escola melhorou nalguns aspectos?**

**RI** - Melhorou.

**Em que aspectos?**

**RI** –Acho que foi mais nessa coisa da liderança, em termos de manter um ambiente... Lá em cima (na escola EB 2,3) os alunos são muito problemáticos, arranjam muitos problemas. Os pais interferem muito na escola. Aqui os pais tentam interferir na escola e ficam ao portão, ou seja, a escola não autoriza que os pais... tudo bem, podem entrar...Mas não existe aquela coisa que existe lá em cima. Embora a Associação de Pais tente ter aquele controle, não tem assim tanto controle sobre a escola.

**Aqui. Vocês acham bem que os pais não intervenham na escola?**

**Todos** – Acho. Não... Devem intervir quando necessário... Acho que os pais não têm que viver sempre na escola, acho que podem intervir quando for necessário, mas não é o que acontece lá em cima. Os pais parece que exigem coisas que não podem ser exigidas de uma escola, os pais vão lá por tudo e por nada... Eu acho que nós, os alunos, devemos ter autonomia para resolver os problemas, não é preciso estarem cá os pais sempre.

Eu acho é que os pais devem estar presentes na nossa evolução...

Sim, mas às vezes influenciam muito... A minha mãe...

**Influenciam negativamente? De que forma é que vocês dão conta que os pais influenciam negativamente?**

**Ct** -Pode não ser negativamente...

**Pressionam?**

**Ra** –Pressionam. Eu, no 9º ano tinha Português e no final do 3º período pedi 5 ao professor. Ele disse-me claramente que ia pensar se me dava o 5 porque se me desse o 5 a mim tinha que dar 5 a outra colega minha porque a mãe assim o exigia. Ou se não desse a mãe ficar chateada e ia reclamar.

**Ri** – Depois tu acabaste por tirar 5 no exame e...

**Ra** - Depois eu acabei por tirar 5 no exame e ela tirou três.

**Ri** –Por acaso foi uma situação muito injusta...

**Ra** – Ele deu-me o 5, mas foi aquele 5 muito arrastado porque se calhar ele ia ficar mal com a consciência dele, mas ele disse-me claramente que se me desse o 5, a mãe daquela aluna ia lá e... Ou seja, se eu tivesse 5, ela também tinha que ter 5... E já me aconteceu isto e não foi só no 9º ano...

**Então, mas isso foi aqui nesta escola?**

**Ra** – Sim, foi nesta escola.

**Portanto, os pais aqui intervêm dalguma maneira.**

**Ra** – Não tanto quanto lá em cima.

**Ri** – Agora também queria dizer uma coisa que agora me estou a lembrar... A mim aconteceu-me uma coisa no 11º ano... nas autoavaliações... houve alunos da minha turma, não vou agora dizer quem, que tiveram 17 a Matemática Aplicada às Ciências Sociais e eu tive 16 e foi-me dito que era por causa dos exames, que eu não me esforçava e não sei quê. Chegamos ao exame e eu subi para 19. E tive melhor nota que o outro aluno e eu sabia que ia ter e fiquei com 17. Se a professora me tivesse dado o 17, que eu merecia pelas minhas notas, eu tinha tido 18, mas a stôra não quis dar, e eu merecia pelas minhas notas... Assim fiquei com 17 para a minha vida. Eu acho que é muito injusto um aluno que tira aqui um 19 e agora tem a sua vida tramada...

**Às vezes, um valor pode ser a diferença entre entrar ou não entrar num curso...**

**Ri** – Exacto. Já a Geografia, embora a professora me tenha dado um 17 e eu mantive a minha nota, houve casos de alunos na minha turma que foram com 19 e tiveram 15. Ou seja, eu acho que existe uma grande disparidade entre ambas as notas... Porquê? É a pergunta que eu faço. Porquê? Porque acho que é demasiado avaliado o sócio-afectivo. Deviam ser avaliados mais os



resultados e não tanto o sócio-afectivo. Tudo bem que os professores têm a componente emocional, e eu acho muito bem que essa componente exista, mas eu acho que deviam esforçar-se por conseguir ser mais ... assim... não digo prejudicar aqueles que querem beneficiar, mas não prejudicar aqueles podiam, se calhar, ser mais beneficiados e depois acontecem situações como a minha, que fiquei com 16...

**Os critérios da avaliação sócio-afectiva influenciam negativamente os resultados dos alunos?**

**Todos** – Sim. E quando querem (os professores)...

**Mas também podem beneficiar...**

**Todos** – Beneficiam os maus alunos...

**Beneficiam aqueles que não estudam, que às vezes até fazem...**

**RI** – E o meu mal nem foi o sócio-afectivo porque, por amor de Deus, eu portava-me bem.

**Temos aqui um problema que é: apesar de haver autoavaliação, há aqui um domínio onde os alunos não estão suficientemente contentes, que é o domínio das classificações finais de ano. O que é que acham que o processo de autoavaliação da escola deveria promover para conseguir tornar mais eficazes esses objetivos, que são com certeza, objetivos da escola toda, não só vossos, de fazer uma avaliação mais justa, de promover, enfim, a qualidade das aprendizagens dos alunos, aprendizagens mais significativas... O que é que faz falta?**

Silêncio...

**RI**- Se calhar o que faz falta é que deveriam existir mais exames... Não corrigidos pelos nossos professores. Todos os anos devia existir pelo menos um teste que não fosse corrigido pelo professor de cada aluno... Imagine... A professora dá Psicologia, outro professor dá Psicologia, o teste devia ser corrigido pelo outro professor ... Não digo que seja no seu caso, mas noutros anos... Por exemplo, notei principalmente quando estive em científicos notei que devia ter sido algo que devia ter sido feito...

**Porquê? Para garantir mais objectividade na avaliação?**

**Ra** – E imparcialidade...

**RI** – E corrigidas sem os nomes.

**Portanto, fazer-se uma espécie de teste ao longo do ano, que funcionasse como um exame, e que não fosse corrigido nem conhecido pelo professor que avalia...**

**RI** – Eu penso que no Secundário, os trabalhos deveriam ser feitos de outra maneira... por exemplo, como fizemos este ano em Psicologia e apresentamos no Anfiteatro... Trabalhos apresentados seriamente... Eu vejo muitas vezes apresentar com teatros... Eu acho que os teatrinhos no secundário já não devem existir... Eu vejo muito isso e penso que já não é algo

para o secundário. Acho que os trabalhos deveriam ser seriamente apresentados como preparados, como quando vamos apresentar teses na faculdade.

**Prepararem para defenderem as vossas opiniões.**

**RI** – De uma maneira séria...

**A escola, enquanto instituição, e esta escola em particular, acham que, na vossa opinião de alunos, cultiva essas competências de autonomia, de a pessoa saber defender as suas perspectivas, de conseguir defender-se sozinho em público... a escola consegue?**

**RI** – Mais uma vez, acho que isso se deve ao professor Z.. Neste momento vai sair, não sei como é que será.

**Todos** – Consegue e não consegue. Depende das pessoas, também. Depende das pessoas. Há pessoas que tentam furar... Mas se em casa o pai estiver sempre a proteger o seu filho, claro que a escola não pode fazer nada. Agora, se os pais nos derem a liberdade que nós precisamos de ter, eu acho que sim.

**Que a escola dá espaço para isso... Nas aulas ou nas actividades extracurriculares?**

**Ra** - Depende. Eu acho que a escola tinha muitas coisas, no 7º e 8º ano... Havia tudo. Nós chegávamos ao último dia de aulas e ficávamos cá todos... Era a escola toda... Mas agora não... Agora no último dia de aulas, toda a gente falta às aulas e vai-se embora porque não estamos aqui a fazer nada. Nós estamos aqui com os professores e eles dizem : Podem ir para o poli(valente). Para o poli fazer o quê? Não há nada para fazer. Também não há associação...

**Ri** – Quando andávamos no Básico havia a ...

**Todos** – Feira da Primavera...

**Ri** – ...Entre os alunos e os alunos e professores ...E havia muito mais actividades, e havia clubes...

**Então e porque é que não há?**

**Todos** – A escola era mais activa. Agora, se calhar não há porque se está a exigir outro tipo de coisas que as actividades não lectivas ... Foi a partir de quando os professores começaram a ser avaliados... Exactamente.

**Isso já foi há uns dois anos?**

**Todos** - A escola mudou completamente... Mesmo no sarau da escola. Nota-se muito no sarau da escola. Antes o sarau da escola era só feito praticamente... Muitos professores participavam e agora quase nenhum participa... Fazia-se teatro... Sim quase toda a gente vinha ao sarau da escola. Os professores andavam muito mais alegres. Os professores vinham para aqui muito mais felizes e agora... Ficava toda a gente à espera da Feira da Primavera. Era espectacular. Toda a gente ajudava a criar projectos, a juntar dinheiro... Mas assim antigamente os professores tinham tempo para estar connosco nas actividades extracurriculares e agora o que

é que o governo está a fazer... Está a transformá-los em operários que não têm tempo para... Parece que a função deles é fazer relatórios, isto e aquilo e não a componente humana... E não há tempo para fazer outras coisas... Exactamente... E os professores já não podem ter aquela componente humana. Mudou.

**A escola mudou para pior ... É isso?**

**Todos** - Mas não foi só a escola que mudou... Acho que foi a nível nacional.

**Então no aspecto das dinâmicas extra-aula, a escola empobreceu.**

**Todos** – Sim.

**E no aspecto das dinâmicas de aula, melhorou?**

**RI** – Depende dos professores. Mas isso depende sempre.

**Na vossa perspectiva, olhando os mesmos professores de um ano para o outro, acham que os professores progrediram, a partir dessa reflexão que fazem da autoavaliação?**

**Todos** – Sim... Acho que sim. Dentro das aulas. Mas andam mais tristes e mais cansados. E se calhar com menos gosto porque demoram mais tempo a corrigir os testes. Tudo isso.

**E a nível de técnicas de ensino ?**

**Todos** - Foram melhorando as técnicas... Sim... Mais didácticas

**Com as novas metodologias..., os recursos são mais variados...**

**Todos** – Sim, sim... Os quadros interativos nas aulas, embora seja pena não terem mais formação para utilizar os quadros interativos nas aulas. Mas eles tentam, esforçam-se... É pena que não lhes tenha sido dada mais formação. Numa aula de matemática houve uma professora que colocou a calculadora Texas no quadro interativo. Há mais uma coisa que tem de se fazer... Acho que os professores, falo mais no geral, de certas disciplinas preocupam-se em fazer demasiados projectos (estou a falar das disciplinas de Línguas... acho que os colegas sabem de que é que estou a falar) e não em dar a matéria. Há professores que se empenham tanto em projectos de trabalho que não dão a matéria.

**Ai é? Então, mas como é que isso é possível? E depois como é que avaliam os alunos?**

**Todos** – Acho que o trabalho de projecto prejudicou os bons alunos. Não se aprendia (..Língua...). Acho que é uma metodologia péssima.

**Certas metodologias que os professores consideram activas não produzem o efeito desejado para os alunos. O objetivo que vocês levam para a sala de aula é aprender, suponho eu...**

**Todos** – Depende

**E esses projectos podem não...**

RI – Podem sim e podem não

**Podem não chegar a produzir aprendizagem. É isso?**

Todos – Sim

**Então, vocês prefeririam...**

Todos – Tudo o que é exagero cansa. Exactamente. Melhorava a nossa aprendizagem... Para mim eu preferia (Ct)

**Porquê?**

RI – Depende... Incentiva os alunos se calhar mais fracos, mas aqueles que querem aprofundar-se na aprendizagem de uma língua, com projectos não vão muito longe.

**Então, se calhar prefeririam nalgumas disciplinas a utilização de metodologias mais tradicionais, mais convencionais: trabalho de casa para completar frases, treino, repetição...**

Ra – Não, não... Eu acho que o problema é que aquilo era um exagero.

RI – É exagero ... É todo o ano. Ainda se fosse um período. Não é projecto todo o ano em vez de dar aulas... Sempre aquele projecto é que cansa.

**Ahhh ...**

RI – E outra coisa em relação ao trabalho de casa... Ainda bem que falou nisso...

C – É que nós, depois tínhamos de fazer apresentação oral do trabalho na sala de aula e tínhamos de falar (... Língua..)

Todos – Falávamos o que já sabíamos, não falávamos nada de novo...

Ct – Mas quem não sabia aprendia mais...

RI – Aí está... Ajuda os que têm mais dificuldades e não ajuda os bons.

**Os que têm menos dificuldades não trabalham tão profundamente...**

RI – Acho que nas línguas devia haver talvez uma separação por níveis.

Ct – Eu acho que sim.

RI – Os mais fracos para um lado e os melhores para o outro, para permitir um avanço, tal como na Matemática devia acontecer. Tipo aquele projecto que está a haver no básico embora não esteja a funcionar muito bem, a turma +. Em termos de disciplinas há disciplinas muito acessórias. Área de Projecto no 12º e uma segunda (disciplina) específica não devia existir. Só uma específica não era mau...

**Mais alguma coisa que queiram referir.... Que achem que a escola poderia melhorar e ainda não melhorou, que o processo de autoavaliação não consegue avaliar... alguma coisa que se passe aqui que vocês achem que devia ter outro tipo de tratamento...**

**Todos – Isso vem tudo ...Os alunos podem não se esforçar tanto... acho que é muito difícil mudar...**

**A escola tem serviços que presta... Todos esses serviços funcionam bem ?**

**Todos – Sim.**

**Até hoje não houve nenhum problema com isso? Desde que entraram na escola até hoje.**

**Todos – Sim.**

**E melhorias? Houve? Melhorias que sejam claras... Por exemplo nos horários**

**Todos – Também não... Ah... Houve uma melhoria. Deixou de se servir no bar à hora de almoço.... Isso foi mau, muito mau... Não foi nada...Porque estava a promover que não fôssemos comer à cantina. Não... A cantina, no 7º ano, eu lembro-me que servia panics, pizzas... e agora deixou de servir. No início do ano também estava fechado o bufete à hora das refeições. Mas eu acho que não devia fechar... Eu acho que deve haver... Há a distribuição da fruta.**

**Fruta e pequeno almoço . Desde quando é que isso se faz?**

**Todos – Sim... Desde o 7º ano. A fruta foi desde o ano passado. Assim como também no 1º intervalo da manhã a existência de 2 bufetes... Acho muito bem.**

**2 bufetes? Onde é que estão os bufetes?**

**Todos – Um é na Cantina e o outro é o normal. É mais rápido. E tiraram de cá as duas máquinas dos refrigerantes que aquilo para os miúdos era....**

**E valeu a pena?**

**Todos – Valeu. Ah... e não servem sumos com gás. Eu fazia uma proposta: acho que devia haver uma coisinha daquelas que há na Cantina com água, deviam por uma no polivalente. Mas se calhar ficava muito caro e não há dinheiro.**

**Vocês têm na escola uma caixinha de sugestões?**

**Todos – Não.**

**Já pensaram em pedir?**

**RI** – Mas eu acho que o executivo tem a porta aberta e aceitam as sugestões...Ahhh.. Outra coisa: lá em cima o executivo não tinha sempre a porta aberta e aqui tem. Aqui tem quase sempre a porta aberta. Lá em cima era preciso fazer um requerimento para entrar. Aqui tem quase sempre a porta aberta e não há nenhum funcionário a controlar. Quem quer ir vai e falam connosco, o Presidente.

**Agradecimentos finais.**

## E8A

( A Encarregada de Educação é também professora da escola básica integrada de Sátão, do grupo de Matemática e Ciências Naturais)

**Eu estou em Sátão a falar com a EE de um aluno do 12º ano, que entrou para a escola secundária no 7º ano de escolaridade, são 17:45h, e a nossa entrevista vai girar em torno dos processos de autoavaliação da escola.**

**Esta escola tem uma experiência já longa de autoavaliação, já há uns anos que se faz... Como encarregada de educação, deu conta disso, soube que a escola ia fazer inquéritos, ia fazendo recolhas de informação, aos pais, aos alunos?**

Dei conta, sim, porque como encarregada de educação recebi, penso que duas vezes, inquéritos em casa.

**Este ano já recebeu um e há quê, o ano passado, há dois anos?**

Não sei precisar.

**Esses inquéritos de autoavaliação têm como finalidade melhorar a qualidade do serviço escolar, quer na área da educação, quer na parte organizacional da escola. Sentiu que as respostas dadas ao inquérito se converteram em acções de melhoria da escola?**

Não. Não me apercebi desse aspecto porque nunca me foi dado a conhecer.

**Não chegou a ser divulgado o inquérito – os resultados?**

Não, não...

**Não chegou a receber nenhuma comunicação a dizer : “está na nossa página o relatório” ou “pode consultar em tal sítio”?**

Não, nunca recebi.

**E em relação às melhorias que a escola possa ter sofrido, considera que alguma coisa decorreu da intervenção dos pais na escola, das sugestões que são dadas nos inquéritos?**

Não me apercebi também.

**Então, qual é a relação que tem com esta escola? O que é que pensa? Que imagem tem?**

Tenho uma imagem muito positiva em todos os aspectos. Como Encarregada de Educação sempre fui bem recebida na Secretaria, com os Diretores de Turma, uma relação ótima sempre com os Diretores de Turma dos meus filhos (tenho dois filhos nesta escola) e sempre ótima relação. A minha relação tem sido mais com os Diretores de turma ou com o pessoal administrativo.

**Portanto, sempre ótimas relações... As minhas principais questões estão feitas, não sei se quer dizer alguma coisa em particular (2:49 min)... que considera que a escola deveria ter em conta para melhorar a sua qualidade, a qualidade do serviço, quer do serviço educativo, quer da parte organizacional, há assim alguma sugestão que queira dar.**

Eu não dei sugestão nenhuma. Acho que a escola funcionava bem, do que me é dado conhecer como encarregada de educação, não dei nenhuma sugestão.

**E agora, continua assim?**

Sim. Conheço mal a escola e conheço a parte do... não sei... do que conheço, gosto.

**A parte educativa é satisfatória?**

É, É... Nunca tive... O meu filho está no 12º e veio para esta escola no 7º ano por opção dele. Acho que para mim, em termos pessoais porque resido perto da escola, tornou-o muito mais independente e o 2º filho também veio por iniciativa dele.

**E foram bem integrados? Tudo correu normalmente?**

O mais velho foi muito bem integrado. Claro que eu também confiei nele, na educação ou no uso da educação que eu lhe dou em casa. Fui acompanhando, muito bem integrado. Dei-lhe autorização de saída sempre, confiei nele e até agora não tenho razão de queixa. Do mais novo, que entrou este ano para o 7º ano, não tenho a mesma opinião porque ele entrou nesta escola com 12 anos e foi submetido a dois tipos de projectos da escola que foi Os Novos Programas de Matemática e a Turma +, com os quais eu discordo inteiramente, pelo menos da forma como estão a ser aplicados. Ele gosta muito da escola, não tem razão de queixa, os professores-espectaculares, tem uma relação espectacular com os professores, é muito bem avaliado, a autoavaliação dele é sempre tida em conta. Não tem a ver com a parte pedagógica nem com a Diretora de Turma que é sempre muito receptiva. Tem a ver com uma decisão de escola, terem aderido a esses projectos. Se eu soubesse que o meu filho ia entrar nos Novos Programas de Matemática, eu iria influenciá-lo a não ter vindo para esta escola. Discordo inteiramente que o meu filho neste momento esteja a servir de cobaia à aplicação dos Novos



Programas de Matemática. Portanto, ele teve uma boa integração, tem muito boas notas, tem professores espectaculares e a parte pedagógica muito bem, a direção de turma. Acho é que a escola o submeteu com 12 anos a esses dois tipos de experiência sem ter consultado os Encarregados de Educação... O meu filho não teria vindo... pelo menos, não viria com o meu apoio.

**Então, as perguntas que são feitas no inquérito de autoavaliação considera que são pertinentes para o processo de autoavaliação da escola?**

São pertinentes, nunca dei nenhuma sugestão até agora porque achei sempre que funcionava tudo muito bem e continuo a achar... Continuo a achar, tenho uma ótima opinião desta escola, tanto da direção como dos professores, sempre muito positivo e nunca tive razão de queixa. A opinião que dei sobre a turma + e sobre os novos programas já a dei à Diretora de turma que ouviu com muita atenção e registou, porque me foi pedida essa opinião.

**Não foi pedida no início, mas foi pedida agora, nesta fase experimental.**

Não. Foi-me comunicado e só me foi pedida opinião depois do processo já estar implementado...

**Portanto, a opinião não foi pedida inicialmente, quando os alunos foram matriculados, não houve essa informação...**

Não. Não houve essa informação que eu comprei o livro de matemática para o meu filho porque não sabia ...

**Que ele ia ser submetido aos novos programas... a esse projecto.**

Sim, sim....

**Se tivesse que dar alguma sugestão para o inquérito de autoavaliação da escola, que sugestão é que daria?**

Relativamente ao meu filho que anda no 12º ano, não tenho nenhuma sugestão, acho que funciona bem, ao que anda no 7º é relativamente a esses dois projectos, que não concordo que tenham sido implementados da forma como foram.

**E portanto, a escola deveria ter feito um inquérito aos pais....**

Ou um inquérito ou ter comunicado a opção de outra escola, porque o meu filho veio para aqui com 12 anos e veio para uma escola secundária que desconhecia totalmente e teve que fazer um processo de integração... Não é? Ele próprio com 12 anos, com a ajuda de alguns professores, que de si é difícil, além disso foi submetido a esses dois processos com os quais eu discordo e estou falar de um aluno que tem muito boas notas... Não sei a opinião de...

**Outros encarregados de educação...**

Porque na reunião onde eu estive estavam encarregados de educação de alunos com notas semelhantes...

**Portanto, não conhece as opiniões doutros encarregados de educação nesse âmbito...**

Só de pais com alunos que tenham nível 5.

**Existiu nesta escola uma avaliação externa, portanto uma ação de inspeção da qual resultou um relatório. Teve conhecimento dessa ação?**

Tive conhecimento não através dos meus educandos ou através da escola. Tive conhecimento porque resido nesta localidade e ouvi comentar no local de trabalho...

**Não foi solicitada a sua participação em nenhuma reunião?**

Não.

## E9A

**15/12/2010 – 16h**

**Estou a entrevistar a funcionária mais antiga dos serviços administrativos.**

**Como é que chegou a esta escola, quantos anos de serviço tem, que formação tem?**

Ora bem, eu estou aqui nesta escola desde que a escola abriu. Já vinha de uma outra escola e, quando a escola abriu, eu passei para o quadro desta escola. Mas vim como auxiliar. Eu estava como auxiliar. Depois, passado uns anos é que houve uns concursos, concorri, fui fazer aquelas provas de conhecimentos gerais, dactilografia, isso tudo e então ingressei nos serviços administrativos. O que eu tenho a dizer é assim, já trabalhei aqui muito nesta escola, mesmo quando estava na parte do pessoal auxiliar, trabalhou-se muito porque a escola ainda era grande e éramos poucos elementos do pessoal auxiliar. Trabalhou-se muito. Depois, vim para a parte administrativa, no início, não havia os computadores, não havia nada disso, fui para uma área que era muito trabalhosa. Começava no início do mês e só terminava o serviço no final do mês e começava novamente. Porque havia muita dactilografia: mapas, folhas, tudo... era tudo batido à máquina. Pronto, não havia outro meio. Trabalhei muito, confesso, trabalhei muito. A minha saúde tem estado um bocado fragilizada derivado não só ao trabalho mas também a certas partes no que diz respeito ao ambiente. Porque tivemos cá muito boa gente na gestão, nunca tive de dizer nada de ninguém, a não ser há uns anitos atrás, embora agora esteja cá uma nova gestão que só está a partir de Agosto, não é? Parecem-me boas pessoas e humanas. Anteriormente deixaram muito a desejar nessa parte humana. Isso não posso deixar de dizer porque é verdade e eu acho que nestes serviços devemos ser humanos, imparciais, para que as coisas possam funcionar realmente. Onde há muita gente a trabalhar, acho que para mim é fundamental a imparcialidade e a humanidade.

**A gestão anterior teve dificuldade em manter essa humanidade?**

Sim, sim, sim.

**Era competente do ponto de vista da gestão, mas faltava alguma humanidade...**

Alguma humanidade.

**Portanto, na sua imagem da escola ao longo do tempo consegue ver progressos e também alguns retrocessos...**

Progressos, sim. E bastantes. A escola, portanto, mesmo a nível de alunos têm saído daqui alunos com muito bons resultados, muito bons resultados; muito aluno entra em Medicina e entra em bons cursos com notas boas. Tem tido muitos bons resultados. Eu acho que a nossa escola é uma escola exemplar, ao fim e ao cabo, tirando esses pequenos precalços, mas pronto. Isto é como tudo.

**Os alunos têm mostrado ao longo dos anos bons resultados, um nº significativo para a escola. Que outros progressos é que notou ao longo dos anos aqui na escola?**

Mesmo a nível de instalações, também acho que melhorou...

**De equipamentos...**

Sim, sim, sim.

**E relações humanas?**

Pois, as relações humanas é que acho que podia melhorar bastante, porque ainda há muito p'ra fazer. Nós, por exemplo, tivemos aqui uma fase em que saiu daqui uma pessoa que estava a substituir o chefe de serviços e que o ambiente aqui era péssimo. Depois, veio o sr. H. , tentou harmonizar aqui as coisas e acho que estava aqui já um ambiente bom. Portanto, isso parte de um princípio também de quem lidera, não é?

**O líder marca um pouco o tom...**

Marca! Agora, presentemente não posso dizer muito porque é assim, estamos todos nesta situação do mega-agrupamento, mal nos conhecemos ainda uns aos outros, ainda é muito pouco tempo. Mas é assim: na minha opinião pessoal como estávamos antes, cada um no seu cantinho, acho que estaríamos melhor e acho que as coisas eram capazes de funcionar até melhor...

**Agora é mais difícil articular as diferenças das escolas todas...**

É. Acho que foi mau para toda a gente. Tanto para os que estavam como para os que vieram.

**Estas normas que foram lançadas nos últimos anos, o novo estatuto do aluno, a avaliação de desempenho dos professores, a nova forma de avaliação do pessoal não docente, quer o pessoal auxiliar, que agora se chamam assistentes operacionais, quer os assistentes técnicos, como é que vê essas metodologias?**

Uma injustiça! Considero esse tipo de avaliação uma injustiça. Eu acho que o sistema em si já é injusto e depois também quem avalia, também se não tiver um bocadinho de consciência, ainda mais injusto se torna.

**Considera que essas normas vieram de alguma forma melhorar, obrigar, digamos assim, as pessoas a trabalhar melhor, a serem mais competentes, a melhorar o tipo de trabalho que se fazia?**

Não. Penso que não. Não tem nada a ver. Com certas pessoas, uma pessoa pode ser a perfeição das perfeições, mas se não estiver bem vista ou se por qualquer motivo a pessoa... não...

**Já não é bem avaliada...**

Não. É por isso que eu digo: a avaliação era boa se fosse justa, mas é que a avaliação não é justa.

**Então, em relação à sua perspectiva, estas normas pioraram o ambiente de trabalho**

Sim, sim...

**Mesmo entre os professores? Consegue ter essa percepção?**

Sim, sim... Eu acho que a situação é mais ou menos idêntica.

**E acha que os professores andam mais desmotivados, com pouca vontade de fazer grandes actividades**

Sim, eu noto!

**Vendo agora os procedimentos de avaliação externa. A inspecção vem periodicamente à escola. Tem vindo. A senhora já viu cá vir várias vezes a inspecção. Agora esteve cá em 2006/2007, produziram um relatório. Teve conhecimento desse relatório?**

Por acaso tive. Agora já não me lembro bem ao certo o que é que constava do relatório, mas por acaso tive.

**E o que é que pensou, nessa altura, quando foi feita a inspecção, quando andaram os inspectores aqui pela escola a conversar com diversos intervenientes e depois quando foi produzido o relatório, qual foi a sensação que teve? Que o relatório dava a entender o que a escola era, ou não?**

Sim, na altura a ideia com que eu fiquei era que havia um ponto ou outro em que não estava assim lá muito... Mas que no geral estava mais ou menos. E na questão das inspecções, eu acho que as inspecções até deviam aparecer mais.

**E porquê?**

Eu acho que é uma maneira de... eles quando vêm, às vezes, até ensinam. Deviam vir.

**Vê benefícios na existência da inspecção das escolas?**

Sim.

**Em relação àquilo que eles produzem, aos relatórios, às indicações que dão, a modificações que têm que ser feitas, deu conta que alguma modificação foi feita advinda das sugestões desse relatório?**

Olhe, agora, se quer que lhe diga eu não lhe posso dizer porque eu não tenho assim uma ideia precisa do que lá vinha, está a ver? Não sei se melhorou, se não melhorou...

**A minha questão é se foram implementadas algumas medidas?**

Não sei, não me recordo.

**Outra questão. Aqui na escola também já dei conta que há inquéritos ao pessoal docente, não docente, a alunos, a pais sobre o funcionamento interno da escola. São os inquéritos da autoavaliação. Esta escola já tem uma tradição de autoavaliação, por aquilo que eu vou ouvindo das entrevistas que faço. Como é que encara esse trabalho que é feito? Vale a pena? Não vale a pena? É útil?**

Eu acho que sim, que vale a pena.

**E porquê? Porque é que considera... parece um trabalho muito longo, muito pesado...**

É sim... Porque ao haver uma avaliação as pessoas, se há alguma coisa que está mal, acho que já têm mais um princípio para melhorar, não é?

**Têm algumas orientações...**

Exacto.

**E considera que esses relatórios que foram produzidos, depois de se perguntar a tanta pessoas a sua opinião sobre a escola, deram origem a medidas de alteração, tanto na parte pedagógica, quanto na parte administrativa, organizacional. Deu conta de alguma alteração?**

Bem é a nível administrativo que eu posso falar mais, porque lá fora eu não conheço o que se passa; porque eu ... o meu trabalho é aqui, não é lá fora. Aqui não houve grandes alterações. As alterações que houve, olhe, foi agora esta mudança.

**Que tenha dado conta, nos serviços da escola, no bar, na secretaria... Não houve nenhuma mudança que tenha sido implementada na secretaria...**

Não. No bar também para lá não vou. Só vou de vez em quando ali ao bufete, muito raras vezes, depois normalmente trago o meu lanche de casa.

**Portanto, na sua opinião, tanto a avaliação externa, quanto a autoavaliação não produziram grandes alterações....**

Não. Não vi grandes alterações

**Conclusão da entrevista.**

## **E10 A**

**É chefe do pessoal auxiliar da escola, dos assistentes operacionais?**

Exactamente.

**Ora bem, eu venho aqui entrevistar esta senhora às 16:45h, são quase horas de sair, e vou começar por lhe perguntar há quantos anos trabalha nesta escola...**

28 anos.

**Portanto, desde o início...**

Exactamente. Costumo dizer quando me perguntam “há quantos anos trabalha aqui”, sou mais velha que os móveis, porque eu vim para aqui em Outubro, no dia 19/10 e as aulas começaram dia 2/12. Portanto, nós não tínhamos nada na escola, viemos mesmo do zero...

**Assistiu...**

Ao equipamento da escola, do jardim, de quantas árvores que aqui há que foram plantadas por nós... Tudo. Eu já cá estou desde essa altura.

**Quais são as habilitações literárias que tem?**

Neste momento eu tenho o 9º ano completo.

**Não chegou a fazer mais nada?**

Não. Eu fiz o 9º ano nas Novas Oportunidades, agora já depois... com estas últimas mudanças.

**Desta experiência que tem da escola, olhando para trás, a escola melhorou ou piorou?**

Esta escola de há uns anos para cá melhorou muito... Foi uma mudança muito grande e tudo para melhor, porque nós, antigamente, éramos uma escolinha assim mais reduzida, quer dizer assim, mais alunos mas com muito menos recursos que hoje temos.

**E no ambiente...**

A nível de ambiente é assim... Se calhar, antigamente o ambiente era mais familiar, agora acho que as pessoas são um bocadinho mais... cada um puxa mais um bocadinho para si.

**Mais fechadas, talvez, menos solidárias...**

Exactamente.

**Mais competitivas...**

Não há aquele... lembro-me que as primeiras festas de natal que fazíamos na escola só com o nosso prato típico, o nosso bacalhau e as nossas rabanadas típicas, mas era uma festa, toda a

gente trazia o que fazia em casa, toda a gente fazia partilha de prendas e isso, há uns anos para cá foi-se perdendo. Sim senhor, as pessoas vêm à Ceia e estão, mas já não é como antigamente.

**E piorou nos últimos 2, 3 anos com estas novas formas....**

Com estas novas formas de avaliação, de pessoas, de terem que se avaliar uns aos outros, de terem que ser... Foi capaz de ser um dos grandes motivos que levou a que as coisas piorassem ao longo do tempo... Foi.

**Portanto, melhorou em termos de recursos, piorou, se calhar nas relações humanas...**

Sim, nas relações humanas...

**E talvez fruto das normas que têm saído... do Ministério.**

Exactamente. Sim...do Ministério.

**Vou falar de uma questão particular: a avaliação dos funcionários, considera que ela está bem feita, bem organizada?**

Não. Não concordo porque é assim, e isto não tem nada a ver com a própria gestão da escola, não tem porque eu já estou há uns anos com este cargo e vejo a... eles nem que queiram dar, até podem achar que nós somos todos muito bons, mas eles não têm autonomia própria para poderem dar porque têm só aquela percentagem para dar o muito bom às pessoas...

**E antigamente tinham...**

E antigamente tínhamos. Antigamente, pronto, as pessoas sabiam e davam... Agora, não é possível porque a própria lei não permite que isso aconteça e eu acho que isso é um pouco injusto. Porque se eu sou tão boa, se eu trabalho tanto como àquela minha colega porque é que eu hei-de ter ou porque é que ela há-de ter e eu não, se nós trabalhamos todas em conjunto, se toda a gente se esforça... Há excepções, um ou outro que não... Mas em geral toda a gente se esforça para que as coisas corram bem e depois chega no fim do ano e não são realmente.... E nesse aspecto nós andamos para trás, porque dantes tínhamos todos muito bom e agora, há uns anos para cá não temos.

**E as pessoas sentem-se mal, desmotivam-se...**

Pois é assim, a progressão na carreira também conta com a nota no final do ano e antigamente, ao fim de tantos anos, éramos promovidos por diuturnidades, subíamos de escalão, ao fim de uns anos mudávamos de escalão e agora não... Há pessoas que agora chegaram ali e pararam, estancaram, não progrediram mais porque a avaliação não lhe permite que isso aconteça.

**Claro que ficam mais tristes as pessoas...**

Muito mais... isso eu acho. Mais tristes e com muito menos incentivo, embora a avaliação seja anónima, ninguém sabe...mas as pessoas depois vêm a saber



**Outra coisa que eu lhe queria perguntar: a escola foi já várias vezes objeto de avaliação externa, já vieram cá os inspectores, já estiveram a questionar as pessoas, vêm saber se a escola funciona bem, como é que sentiu a última inspecção que houve aqui, que foi em 2006/2007, como é que viveu isso? Com muitos problemas ou nem por isso?**

Eu não vivi muito bem essa parte porque por acaso nessa altura não fui seleccionada, dentro dos funcionários... outros funcionários estiveram nessas avaliações, mas não achei que houvesse grandes problemas...

**Foi sentida com naturalidade...**

Foi, foi...

**A escola sempre teve hábitos de fazer autoavaliação por aquilo que eu sei...**

Exactamente.

**Depois, foi publicado um relatório. Chegou a ter conhecimento desse relatório, dos resultados dessa avaliação?**

Confesso que não.

**Não foi divulgado?**

Por acaso, não tive conhecimento sobre isso.

**E a autoavaliação da escola? Aqueles inquéritos que são distribuídos ao pessoal para responder. Como é que o pessoal a essas actividades?**

O pessoal todo adere. Todos participam, todos preenchem, agora a opinião, pode variar.

**Considera que esses questionários que são feitos são pertinentes para a escola?**

Quer dizer (im)pertinentes acho que não.

**São importantes?**

São importantes. Acho que esses... se as pessoas responderem com sinceridade, ali até se vê bem o que a escola é...

**Portanto, são questões que são úteis para poder haver melhoria...**

São questões que são úteis para se poder... Nós tivemos várias vezes que o nosso anterior presidente nos pedia “façam sugestões por escrito”. Era uma das partes que ele nos colocava na nossa avaliação própria que nós sugeríssemos melhorias nos serviços, sugerissem “olhe, se fizéssemos isto, se fizéssemos aquilo” para melhor funcionamento da escola. Ele estava sempre aberto a que as coisas funcionassem bem e ouvia a nossa opinião. Era uma das partes que fazia parte da avaliação, era sugestões sobre o funcionamento da escola.

**E ele punha em prática as sugestões que eram dadas?**

Se ele entendesse que sim, punha. Ele analisava “é melhor, acha que sim? Tudo bem”.

**Deu conta dessas alterações? Havia reuniões com o pessoal para dizer “vamos melhorar isto, vamos melhorar aquilo”?**

Ele, pelo menos uma vez por período, ele fazia uma reunião com o pessoal...

**Para ir melhorando...**

Sim.

**E em relação a relatórios de autoavaliação, esses relatórios que resultavam desses inquéritos, chegou a ter conhecimento de algum desses relatórios?**

Não. Isso eram coisas anónimas...

**Nunca chegou a ser divulgado à escola?**

Não.

**Outra coisa que eu queria saber: apesar de não ter conhecimento desses relatórios, considera que dos inquéritos saíam sugestões de todas as pessoas, de todos os intervenientes, que o presidente da escola, o Diretor, assumia como pontos a melhorar e aceitava esses pontos?**

Quer dizer, eu isso também não sei bem porque eu não tinha acesso às sugestões que o grupo de alunos, do grupo de professores... porque aquilo havia... os alunos tinham uns, os professores tinham outro, e isso nós nunca sabíamos exactamente as sugestões deles...

**Mas considera que havia comentários para melhoria da escola...**

Sim, havia... E tudo o que fosse para a melhoria da escola, ele estava sempre pronto para melhorar..... tudo o que fosse para melhor.

**Conclusão da entrevista.**

## ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA B

### E1B

14:30H – Vamos entrevistar o senhor Diretor da Escola B.

**Percurso pessoal e profissional** – Formação de base em Matemática. Ao longo da minha carreira de professor de Matemática fui estando várias vezes nos órgãos de gestão. A 1ª vez logo no início da carreira, depois nos anos 90, entre 90-2000 e agora. Estou aqui há coisa de 2 anos. Embora a formação de base seja Matemática, fui fazendo sempre formações na área da gestão e menos na Matemática, curiosamente. Daí que ficasse um bocado sensibilizado para as questões da gestão de instituições, quer no sector privado, quer no sector público. É no fundo o resumo do meu percurso: nos anos todos de carreira é, se calhar, meio por meio, entre professor de matemática e presença no órgão de gestão.

**Esta escola tem uma história recente de práticas de autoavaliação, uma vez que na história passada desta escola não constam documentos referentes a esses processos, como é que surgiu a ideia de fazer autoavaliação aqui na escola?**

Era uma ideia que foi proposta há cerca de 4 ou 5 anos por um grupo de professores ao anterior Presidente do Conselho Executivo. Isto porque sentíamos todos que era necessário identificar nos vários serviços da escola e até sectores, quer pedagógico, quer administrativo, quais eram os pontos fracos e fortes sem ser uma análise superficial, quase que a olho, digamos assim. Esta ideia nunca foi bem acolhida, na altura. O que a escola se limitou a fazer era uma conformidade com a execução de um plano anual de actividades. Quando a actual equipa de gestão entrou, a meio, portanto, em Agosto de 2008, já no plano de ação que foi pedido pela Sra. Diretora Regional de Educação, nós escrevemos a intenção clara de efectuar uma autoavaliação da escola. E essa necessidade surgiu com mais premência a partir do momento em que passados dois meses, em Outubro, tivemos conhecimentos que iríamos ser intervencionados por uma equipa de avaliação externa da IGE. Ficamos admirados porque normalmente estas acções decorrem depois de um processo de autoavaliação ou de autoavaliação da escola. Pronto, já não havia nada a fazer, a escola estava no plano de actividade da inspecção, teria de ser intervencionada nesse ano. Foi nessa altura foi, se calhar, o momento em que toda a comunidade entendeu e percebeu, que a escola não tinha qualquer identificação dos seus pontos fortes dos seus pontos fracos, que ameaças tinha, quais eram as linhas de oportunidade para desenvolver, inclusivamente percebeu-se alguma dificuldade em implementar o sistema de avaliação do pessoal não docente porque está ligado com objetivos estratégicos que a escola deveria ter definido, deveria ter identificado, objetivos de serviço. Pronto. Houve muita dificuldade, por parte da equipa que veio avaliar, em conseguir detectar evidências de práticas que a escola tinha, embora não as evidenciasse. E nalguns domínios, de facto, não havia qualquer cultura de avaliação. Daí que também, quando eu entrei para aqui há um ano atrás, no meu programa de intervenção, fiz questão de colocar também a autoavaliação da escola como um dos pontos a desenvolver ao longo dos quatro anos. E

também o Conselho Geral aprovou no RI a necessidade e como imperativo a existência de autoavaliação, seja qual for o modelo que se adopte, mas que haja práticas de autoavaliação.

**E partiram, então, do zero...**

Partimos do zero, exactamente.

**Ou seja, tinham a ideia de que havia necessidade de fazer autoavaliação mas não sabiam como começar. E depois como é que começaram. Vi, ali em baixo que já têm um calendário de procedimentos de autoavaliação e que vão utilizar o modelo CAF. Como é que chegaram à escolha desse modelo? Foi por acaso?**

Eu tinha algum conhecimento do modelo e a que é agora sub-Diretora fez uma formação também em autoavaliação, designadamente com este modelo. Pronto. E prontificou-se, depois da formação, em fazer parte de uma equipa que implementasse o sistema e fizesse as primeiras *demarches* para elaborar questionários, um calendário de actuação da equipa.

**E seguiram algum modelo? Por exemplo, os inquéritos aplicados foram “fabricados”, construídos aqui na escola?**

De base não. Trouxeram 4 ou 5 questionários já existentes doutras escolas e adaptaram aqui a esta escola. Portanto, a colega que ficou responsável por essa equipe, depois teve liberdade de escolher os restantes elementos e sei que têm reunido regularmente todas as quartas-feiras. Olhe, estão aqui à frente já os inquéritos que estão a chegar cá: professores, funcionários, alunos, pais, entidades que conosco são parceiros (também foi enviado) e penso que (eu não estou bem a par do calendário) está a terminar agora a fase de receber os inquéritos.

**Portanto, depois vai começar a fase do tratamento... Ainda não há a noção da dificuldade que vai ser tratar esta informação**

Não, não há. Pois não, não. É a primeira vez que, de facto, estamos a fazer formalmente...

**A utilizar um modelo de avaliação seguindo todos os seus passos...**

Exacto.

**Ao longo do tempo ... a implementação deste modelo é recente, a experiência ainda é fresca, mas desde que se tomou a decisão até que se conseguiu implementar houve algumas dificuldades ou o processo já estava bem interiorizado?**

Estava sim. Estava e, se calhar, de há um ano para cá. Fomos intervencionados pela avaliação externa em Abril e eu penso que a partir dessa altura houve a nítida consciência (quer de parte de professores, quer de alunos, funcionários e pais que nessa altura vieram cá também às reuniões com a Inspeção) da necessidade de existir uma autoavaliação que permita à escola decidir e ter acções que remediem os pontos fracos, ter consciência daquilo que é realmente o núcleo forte em que a escola deve apostar e por outro lado, ter noção do que é que está a prejudicar a actuação da escola em termos do exterior e que oportunidades, quer da parte do

meio, quer da parte do ministério, se nos oferecem para podermos desenvolver a nossa ação. Isso ficou completamente nítido e consciente de há um ano para cá.

**A Inspeção deu conta de alguns pontos fracos, certamente, que estão no vosso relatório. E esses pontos fracos deram origem a alguma ação de melhoria que se executou ou tem sido difícil por em prática essas acções?**

Para já teve impacto em termos de intenções, quando se procurou elaborar os instrumentos de gestão. Aprovámos na semana passada, no CG, o Projecto Educativo que foi elaborado por uma equipa e que foi apresentado ao CP, suponho que em Novembro ou Dezembro do ano passado. Este interregno deveu-se à formação do CG, que ainda era o Transitório, houve alguma dificuldade porque entretanto a Câmara também mudou, houve eleições autárquicas e só agora é que foi possível levar ao CP para aprovação. Também na semana passada foi aprovado no CP o Projecto Curricular de Escola. Mas quer um documento, quer outro teve já em conta o Relatório de Avaliação Externa. Portanto, está em termos de intenção. Serviu para elaborar os vectores estratégicos que constam do PE e os objetivos a atingir. Neste momento, o nosso propósito é até ao final do ano elaborar um mapa estratégico da instituição, geral, e convidar cada serviço em particular a elaborar o seu mapa estratégico do serviço. Isto também para no próximo ano ser possível implementar o SIADAP... Estamos ainda em transição... já mediante objetivos de serviço.

**Também aplicado aos docentes ou...**

Não... Só aos não docentes.

**Além da SubDiretora da escola, mais alguém tinha formação na área da autoavaliação da escola?**

Não ... era só porque ouviram falar de um modelo ou de outro... Mas muito genericamente.

**E as pessoas que fazem parte da equipa de autoavaliação têm alguma potencialidade para colaborar?**

Procurámos pessoas que dessem alguma garantia de estabilidade aqui na escola: serem do quadro ou do quadro de zona mas que já estão cá há alguns anos... Procurou-se privilegiar também algumas que poderiam ser fundamentais no tratamento dos dados, portanto, um ou outro colega de matemática, por causa do tratamento estatístico... eram mais professores que fossem do quadro, que pertencessem ao Pedagógico ou ao CG, procurou-se que estivessem dentro desta problemática...

**E as motivações das pessoas que estão envolvidas desde o início são motivações unânimes de dar valor à autoavaliação, são motivações pessoais ou institucionais?**

Penso que são institucionais. Pessoais também, há um desafio pessoal de levar pela primeira vez esta tarefa por diante, que nunca foi experimentada aqui...

### **Uma tarefa hercúlea...**

Depois, nós aqui também temos tido a preocupação de nalgumas reuniões, quer no Pedagógico, quer com funcionários, tentar dar uma visão, não é bem empresarial, mas é trazer algumas noções do mundo empresarial que já são adoptadas na administração pública também, e que é um vocabulário nunca / muitas vezes não é adoptado no sistema educativo, pelo menos nas instituições escolares. A nível intermédio e central já é. Por exemplo o Quadro de Avaliação e Responsabilização anual que as DR têm e o Ministério tem. Nós aqui tentámos fazer a ligação entre a gestão estratégica da escola, a avaliação do desempenho do pessoal não docente e o desempenho das várias estruturas pedagógicas da escola. Tentar motivar os docentes e funcionários para que o seu sector ou seu serviço ou departamento tenha também ele uma avaliação que seja mais do que uma avaliação digamos por olhar...

### **Formal, superficial...**

Exactamente... E construir o seu mapa estratégico com objetivos do departamento ou do serviço, com indicadores, com metas, com elementos de superação de determinados resultados, de modo que se possa, até a nível financeiro, fazer um orçamento mais baseado nos reais custos que a escola vai ter ao longo do ano. E eu acho que as pessoas por se calhar uma linguagem diferente falar na missão da escola, que está no actual PE, falar na visão partilhada, construir um textozinho pequenino que seja a nossa visão para um futuro próximo, depois conseguirmos construir um conjunto de cinco ou seis valores que fossem os dominantes desta instituição e a que todos possam aderir de livre vontade... Isto levou a que as pessoas olhassem as coisas um bocadinho de maneira diferente e se entusiasmassem também para ser mais um instrumento de gestão a autoavaliação.

**Dado que ainda não há uma reacção em relação ao relatório de autoavaliação, em relação ao relatório de avaliação externa qual foi a reacção da comunidade educativa, pais, alunos, professores, como é que reagiram àquilo que o relatório de avaliação externa dizia?**

Tendo em conta a expectativa que se tinha, eu acho que reagiram muito bem e ficaram até satisfeitos. Todos os domínios foram avaliados com suficiente. O que se calhar para uma instituição que tem expectativas mais elevadas não é bom. Aqui havia algum receio de que alguns domínios fossem avaliados com insuficiente. E quando se soube que era tudo suficiente pelo menos respirou-se de alívio porque do mal, o menos. Mas havia a nítida noção, e até dos pais, de que não iria ser uma avaliação muito favorável. Aliás, foi logo questionado a oportunidade, o porquê de se ter pedido, ainda pelo anterior órgão de gestão, a avaliação nessa altura uma vez que não havia qualquer mecanismo de autoavaliação que permitisse de facto preparar-nos para a avaliação externa. Isso foi muito questionado na altura.

**Por quem? Pais, Professores?**

Os professores e os pais também porque havia uma imagem não muito favorável da escola no meio. E os pais que vinham cá perguntar: então, mas ainda estamos num período em que não se consolidou uma nova imagem, as pessoas ainda têm uma imagem muito negativa desta instituição, porque é que se pede agora uma avaliação externa? Isto não vai resultar, não vai resultar em termos... pronto...

**Vai ser mau para a escola...Pensaram que seria mau para a imagem da escola.**

No fundo eu acho que foi bom. Mas eu acho que foi bom. Porque se conseguiu partir exactamente daquilo que existia. Os professores também estavam um bocadinho receosos, quer os coordenadores de departamento, quer os Diretores de turma, os próprios alunos também. Embora a Inspecção, a equipe de avaliação, tenha ficado com a noção nítida de que havia já uma vontade de mudar, quer por parte de funcionários, de professores, de pais, etc. Ficaram, pelo menos, com essa noção. Agora, resumindo e voltando ao início, perante as expectativas que havia, o ter suficiente nos 5 domínios foi um alívio.

**Para concluir as minhas perguntas: uma vez que ainda não existe um relatório de autoavaliação, há uma expectativa positiva face ao que poderá ser este relatório que vão fazer agora em termos de melhoria da escola?**

Isso há. Há noção de que alguns sectores já estarão a funcionar melhor. Agora, há também a consciência de que há muita coisa a melhorar e eu penso que toda a gente está à espera que se diga, sem ofensa, aquele serviço não funciona bem, etc., porque toda a gente tem a consciência que de facto ainda é muito recente algumas alterações que foram introduzidas e que não estão ainda a produzir os efeitos que se pretendia e estão à espera realmente que estes inquéritos possam trazer...

**Clarificar...**

Ou clarificar o que é necessário ainda aprofundar e alterar e, pronto, introduzir alguns sistemas ainda de melhoria.

**Não sei se quer dizer mais alguma coisa da sua parte... Eu acho que já fiz as perguntas todas que me interessavam... Agora só depois do relatório de autoavaliação... é que poderei saber mais alguma coisa...**

Eu por acaso não sabia que era sobre a autoavaliação, pensei que fosse genérico... E ontem não fui ao email, e só hoje de manhã é que vi...

**A mim interessa-me exactamente o caso desta escola por ser uma escola que deve ser a única que não tinha práticas nenhuma de autoavaliação...**

Exacto, pois. Não, não tinha e acho que isso foi uma das coisas que fez as pessoas aderirem muito até à resposta dos questionários. Porque também houve um certo constrangimento por aquilo que se chamava, na altura, avaliação que era um olhar pessoal sobre o funcionamento

de departamentos, de pessoas e da actuação de pessoas e isso foi negativo na maioria da comunidade educativa aqui.

**E vai passar a existir, pelo menos é o projecto que a escola tem...**

Porque a avaliação deverá ser tudo menos um olhar pessoal, porque cada um tem a sua lente de olhar , de ver as coisas... Agora, terá de haver critérios bem definidos, indicadores claros, metas a atingir, etc. E nada disso foi feito. Havia a noção de que algumas coisas até eram feitas, se calhar, em termos corporativos, até digo isto abertamente, beneficiar determinado grupo de recrutamento, se calhar para eliminar outros, em função de afinidades ou não afinidades que se tinha para com o órgão de gestão. E isto criou uma imagem extremamente negativa dentro e fora da escola. Daí que uma avaliação justa, clara, honesta, fosse bem recebida aqui. E quando se falou na necessidade de avaliar procedimentos, serviços, departamentos etc., toda a gente acolheu bem a ideia. Foi isso que as pessoas quiseram sobretudo ouvir: pelo menos não há critérios arbitrários... Injustiças há sempre, pronto, às vezes cometem-se num olhar, ou em critérios que se usem, mas pelo menos a gente sabe com o que poderá contar à partida, onde é que a escola quer chegar, que metas quer atingir... E era isso que não existia

É, é...



## E2B

**11:20H**

### **Apresentação e percurso profissional**

Pertence ao QND da escola desde 2002/2003, à volta disso. Eu terminei a Licenciatura em Lisboa, FL em Dezembro de 1986, e depois comecei a trabalhar lá, na Escola Secundária de Linda-a-Velha, a fazer uma substituição nesse ano letivo de 1986/1987. Portanto, foi apenas na parte final do ano Maio/Junho. No ano a seguir vim para Aguiar da Beira e estive no Externato de Aguiar da Beira, que era um Colégio Particular, que tinha do 7º ao 11º ano, onde estive 6 anos. Os meus primeiros 6 anos foram aí. Entretanto, nesses 6 anos fiz a chamada Profissionalização em Serviço, o antigo estágio, porque eu ainda terminei a faculdade antes de haver os estágios integrados. E, portanto, ao fim desses 6 anos e já profissionalizado, o Colégio foi extinto e abriu, entrou em funcionamento a Escola Secundária de Aguiar da Beira e fui para a Escola Secundária de Aguiar da Beira. Foi nesse ano em que abriram, começaram a existir os Quadros de Zona Pedagógica(QZP) e eu reunia condições para entrar no QZP. E portanto, nesse primeiro ano em que estive na Escola Secundária de Aguiar da Beira, na altura C+S de Aguiar da Beira, entrei no QZP da Guarda e estive 3 anos nessa escola, sendo os últimos 2 como Presidente do Conselho Directivo. Portanto, foi de 1993 a 1996. Em 1996/1997 ainda no QZP fui para a Escola Secundária de Trancoso, estive lá um ano e entrei, não sei se logo nesse ano se no ano a seguir, fiquei efectivo no concurso, numa escola de Santarém, não me lembro agora o nome... qualquer coisa Ginestal e estive lá como efectivo uns 3 ou 4 anos, mas nunca cheguei a dar aulas lá... Pedi destacamento para o Sátão e então estive no Sátão em destacamento 7 anos, desde 1997/1998 até 2003/2004. Foram 7 anos. Entretanto, nesse período deixei de estar efectivo em Santarém, mudei como efectivo para Trancoso, e depois estive em Trancoso 1 ano ou 2 como efectivo e em 2002/2003 fiquei efectivo em VNP, embora todos estes anos tenha estado a leccionar no Sátão. E só quando acabaram estes modelos de destacamento é que tive que vir para aqui, para a escola de VNP e estou cá há cinco anos, portanto, desde 2005.

### **E estás a gostar de trabalhar aqui?**

Estou, estou. Tanto assim que eu o ano passado no concurso nem concorri e como a Helena sabe, se tivesse concorrido ficaria em X, porque eu estava mais ou menos próximo da IL nos concursos... Ela ficava meia dúzia de lugares à minha frente, no lugar 100, cento e poucos, e eu sabia que ela ia sair de lá, portanto, entrava eu lá, mas eu não quis ir, preferi ficar aqui devido à mudança que tinha havido aqui na escola em termos de gestão, em termos da direcção, e como a escola aqui é boa, a distância é pouca, a estrada é boa, preferi continuar aqui.

### **Já sei que está no órgão Conselho Geral desde ...**

Desde este ano, pois estive antes o Conselho Geral Transitório que durou até ao início deste ano letivo.

### **E qual é a sensação de estar nesse órgão?**

É uma coisa estranha, esquisita, por uma razão, é que o órgão já acabou.

### **Com o novo agrupamento...**

Foi...

*(devido ao barulho das obras de melhoria do polivalente, saímos do polivalente e fomos para uma sala de aulas no pavilhão de aulas)*

Quer dizer, começou por ser uma sensação boa. Para já, eu como disse eu já fui presidente do Conselho Directivo mas todos os cargos que tenho desempenhado nas escolas nunca é por, diria, por vontade própria, é quase por ser empurrado. Foi dessa vez e agora também foi um bocado. Pediram-me para eu o fazer e eu, nessas situações, também só o faço, ou pelo menos até agora só o tenho feito se sentir que são, que é a vontade das pessoas e se é a vontade das pessoas isso significa que de uma forma geral que não há outros colegas interessados nos cargos e como foi o caso agora, a única lista que apareceu foi aquela que eu integrava e essa foi uma das condições para eu ter assumido. Vi que não havia divergências, que não havia conflitos... Porque se houver outros colegas, pelo menos até hoje, não sei, não posso dizer que isso continuará para sempre a ser assim, até por várias razões que têm a ver com estas mudanças que agora houve, mas até aqui tem sido assim, se eu previsse que ia haver conflitos por haver outras pessoas interessadas eu não me metia nessas guerras porque acho que a gestão de uma escola, o funcionamento de uma escola com grupos dentro da escola, com grupos políticos, porque neste caso trata-se de política, trata-se de gestão e quando se trata de gerir a política está metida, e quando há essas coisas, a escola acaba por não funcionar bem. Felizmente as escolas onde estive quase sempre, pelo menos esta, nestes últimos anos, e as primeiras onde estive, havia sempre essa união entre todos que evitava, que fazia com que quando havia estas coisas não havia guerras porque normalmente toda a gente era consensual. Havia alguém que queria ou alguém que empurrava, como eu digo, e as pessoas acabavam por querer ou não querer, e se não queria um, podia querer outro, mas não havia esta luta pelos “penachos”, como eu costumo dizer. Eu compreendo essa luta da parte dos professores que hoje têm a ambição de ganhar mais dinheiro e hoje já se ganha bem como Diretor, por exemplo; na escola quando eu fui para o Conselho Executivo ganhava 18 contos a mais do que o ordenado. Não dava sequer para nada. Mas não era o dinheiro propriamente, foi apenas a experiência diferente que quis fazer e também porque fui, até fora da escola, a nível político também empurrado para esse cargo, tenho que o reconhecer. Mas depois nunca mais voltei a ter esse tipo de interesse e de ... e neste caso, o Conselho Geral é um pouco uma excepção no meu percurso depois dessa altura, porque nunca foi minha ambição ter cargos de gestão na escola. A única coisa que tenho e sempre tive e faço com muito gosto é ser Diretor

de Turma. Praticamente todos os anos tenho sido e gosto de o fazer, de resto. Contactar com os pais e com os miúdos... e eles reconhecem.... gostam que eu seja Diretor de Turma deles. O cargo de gestão, este aqui, começou por ser uma experiência também diferente nesse sentido, agradável porque foi de consenso, porque eu senti que todos os colegas votaram, só não votou o colega que não veio à escola nesse dia, de resto toda a gente votou na lista e quando assim é, é agradável. E o conselho geral depois formou-se com os restantes membros e eu sinto que tinha condições para trabalhar bem, mesmo pelos membros que foram indicados pela autarquia e os das outras entidades (Bombeiros, Centro de Saúde...) eram também pessoas, no pouco tempo e nas poucas vezes que fizemos reunião, a presidida por mim foi uma só, em Maio, de resto tivemos uma outra em que eu fui eleito, enfim, os contactos com eles foram 2 ou 3, mas percebi que as pessoas tinham vontade de colaborar, não havia ali más intenções (porque às vezes há pessoas com intenções duvidosas em relação à escola e em relação até ao funcionamento dela), não me pareceu que houvesse nada disso e tinha condições para andar. Infelizmente, quem manda, manda assim, mandaram encerrar, encerraram as escolas, extinguiram a escola secundária e a escola básica AR e automaticamente, ao extinguirem as escolas, extinguiram os órgãos que existem nessas escolas: a direção, o conselho geral, todas essas coisas e portanto, nós estamos extintos por despacho de secretário de estado com efeitos, creio eu, a 1 de Agosto. De maneira que, ainda há poucos dias um dos membros do conselho geral me mandou mail a perguntar se não marcava uma reunião ainda antes do final de Julho para dar conta do ponto da situação, para falar do futuro e também, como tinham feito na escola AR, para fazer a própria extinção do órgão. Achei muita piada a isso “a própria extinção do órgão”... Já está extinto, quer dizer, legalmente há uma data já para a extinção. A partir do dia 31 de Julho... Aliás não temos poder para o extinguir, não é? Nós só podíamos extinguir-lo se as pessoas se demitissem em bloco ou se não houvesse suplentes já para colmatar as vagas, portanto, só aí é que haveria a “extinção”, e não extinção do órgão, mas do mandato dos membros do órgão e depois haveria outras pessoas escolhidas. Agora, extinguir o órgão não faz qualquer sentido em termos legais. Eu estranho, até porque foi um advogado que fez isso, estranho que ele tenha sugerido que fizéssemos como lá em cima (outra escola). Quanto a dar conta do ponto da situação, a resposta que entretanto não foi uma resposta, optei por fazer uma comunicação, porque tinha hesitado entre fazer uma reunião para falarmos disso ou mandar uma carta a todos os membros, ou então não fazer nada, como eu digo nessa carta, que era fazer também como fez o Ministério em relação a nós. Até hoje não recebi qualquer informação acerca do que se está a tratar. Isto tratando-se de um órgão ( e também digo isso na informação que mandei às pessoas, aos membros do conselho geral) que tem sido tão apapricado pelo governo; quando foi criado parecia que aquilo ia ser a resolução de todos os problemas que há nas escolas, em termos de gestão, pelo menos, e legalmente tão conceituado, porque tem de facto poderes importantes: escolher o Diretor, demiti-lo, etc ; não faz sentido que alguém que tem este poder não seja minimamente informado quando a própria escola é extinta. Quer dizer, já não basta não nos pedirem opinião, porque não a pediram, não fomos tidos nem achados, e também não tenho qualquer problema em dizer que é típico, tem sido típico deste governo fazer isso, a chamada política do facto consumado. Tomam as decisões e dão conhecimento delas quando calha. Pelo menos, neste caso, a nós nem sequer isso fizeram. Tomaram a decisão, não nos ouviram, não nos deram conhecimento de nada, ia marcar uma reunião para

dizer o quê? Para falarmos daquilo que ouvimos nos cafés? Ou daquilo que é afixado na sala dos professores? Não faz sentido. E foi isso que eu disse. Mas só para dizer que da minha parte a experiência não teve nada de especial, agora na parte final está a ser negativa só por isso, porque percebi que afinal de contas aquilo vale muito pouco, pelo menos o valor que politicamente a nível do Ministério lhe é dado, na prática, é muito pouco.

**Do novo decreto de autonomia das escolas para agora a alteração foi muito grande, houve uma mudança radical em termos de políticas de gestão educativa num curto espaço de tempo?**

E da importância que lhes é dada, que se vê neste caso e penso que nos outros foi tudo igual.

**Como esteve na escola antes e depois desta nova liderança e tem noção de que a escola não tinha, como a maior parte das escolas não tinha, capacidade ou até, se quisermos, sensibilidade para os procedimentos de autoavaliação, a escola aqui foi, de certo modo, surpreendida, digamos assim, com os procedimentos de avaliação externa numa situação em que não havia dados...**

Sim... Não havia... Quer dizer, havia coisas que se faziam e que não estavam registadas... Mas a propósito disso há uma coisa engraçada, que se passou mesmo agora, que é a questão do registo, do ter que se registar tudo quanto se faz na escola. Acho que é um exagero. Acho que é um exagero e acho que a avaliação, uma autoavaliação ou externa. A externa baseia-se seguramente em indicadores, como se diz, e nesses dados todos tem de estar tudo registado. A interna também. Nós, este ano, fizemo-la, eu fiz parte da equipa. Bom eu não queria falar na quantidade de documentos e registos e papéis e tudo o que é necessário fazer-se. Não por uma questão de trabalho, também dá trabalho, mas por uma questão até economicista. Vivemos num período em que de facto se fala muito em poupar, mas eu não vejo ninguém a poupar, vejo é tudo a estragar e isto, em muitos aspectos, é pura e simplesmente estragar papel. Eu como Diretor de Turma e sabe que estivemos agora numa reunião de Diretores de turma, eu estive a comentar com os colegas em tom de brincadeira, que eu gosto também de brincar com estas coisas, porque não as podemos levar muito a sério, senão depois ficamos chateados. Quando comecei a dar aulas há vinte e tal anos como disse, no colégio particular, aquilo funcionava de uma forma um bocadinho diferente, era em auto-gestão, digamos assim, e era Diretor de Turma também e como Diretor de Turma eu não me lembro de ter lá papéis, quer dizer tinha meia dúzia de papéis, de registos, claro, as pautas de cada período com as notas dos alunos, enfim, que se faziam e não havia assim grande coisa, e umas actas no final do período, e mais nada, praticamente. Há meia dúzia de anos já enchíamos quase um dossier durante o ano, com papéis. E este ano eu tenho 2 dossiers de papéis da Direção de Turma! O que é que aquilo vale? Nada! Agora tenho ali para aí 500 folhas para por para o lixo! E para quê? Pergunto eu. O ensino é melhor por causa disso? Eu ensino melhor? Eu sou melhor professor? Os alunos aprendem mais à conta de tantos papéis?

**E o cargo de Diretor de Turma, melhorou por causa desses papéis?**

Não. Não. Não parece. Eu faço-o da mesma forma. Agora lá está a tal coisa, se calhar haverá registos de coisas que eu antes fazia e não fazia registos e agora faço, como por exemplo, a

vinda dos pais à escola, não é? Os pais vêm à escola, sim senhor, eu tenho que registar que ele veio e pôr lá o pró forma que é tratou-se do assunto de assiduidade, avaliação, comportamento... Em todos basicamente a mesma coisa, ele assina e fica registado que esteve cá. Tenho ali, vá, uma dúzia de papéis desses com isso, tenho mais meia dúzia com não sei quê, com coisas de outro género... Para quê? Claro que depois é óbvio, quando é para a avaliação da escola, interna ou externa, precisam desses registos, desses dados registados, mas eu acho que uma avaliação que se baseia exclusivamente também nesse tipo de evidências de papéis é capaz também de não ser...

### **Fica pelo superficial...**

Exactamente. É um bocado isso.

### **O que é que não se consegue avaliar?**

Eu penso que não se consegue avaliar o ambiente, por exemplo, não se consegue avaliar a relação entre as pessoas, a relação entre os professores e os alunos. Por exemplo, todos nós de uma forma geral nos levantamos contra a possibilidade de num primeiro momento sermos avaliados em função dos resultados dos alunos. Não faz sentido, não faz sentido nenhum. Porquê? Porque os resultados que um aluno tem dependem em mais de 80% dele e em pouco mais de 10%, se calhar, de mim. Não tenho dúvidas disso. Eu contribuo muito menos do que aquilo que as pessoas pensam para aquilo que os alunos... Os alunos têm capacidades diferentes uns dos outros, não temos que ter medo de dizer, quer dizer, isso, houve uma altura em que se tinha medo de dizer, pensávamos que os meninos eram todos... Os meninos não são todos iguais. Eles têm capacidades diferentes. Uns têm capacidades para umas coisas, outros têm capacidades diferentes dos outros. Todos têm capacidades, isso é seguro, não é? Todos têm. Agora, uns para umas coisas, outros para outras. Como eu sempre fui contra... Felizmente nesse aspecto está a haver alguma mudança, contra a uniformização dos modelos das ofertas pedagógicas que havia até há meia dúzia de anos atrás. Felizmente que agora está a haver CEFs, Cursos Profissionais... Acho que é uma boa saída para muitos alunos porque ser um currículo uniforme para todos a partir do 5º ano, perdia-se sempre. É uniforme até ao 9º ano, até há poucos anos, só a partir do 9º é que havia depois 4 possibilidades diferentes de escolha, dentro de uma mesma matriz, mesmo assim, que era a do prosseguimento de estudos, praticamente, não fazia sentido nenhum. E, portanto, os alunos, e havia muitos alunos que para eles era um martírio terem que andar a frequentar o ensino regular com aquelas características. Portanto, nesse aspecto, felizmente que as coisas estão a mudar alguma coisa. Noutros países desde mais cedo que se faz essa diferenciação, que se abrem esses percursos diferenciados e claro que toda a gente tem de ter uma escolaridade básica e toda a gente tem que saber aquele mínimo indispensável para poder singrar na vida, para ser um cidadão integrado. Não é obrigatório que todos tenham que ir para uma licenciatura, e que todos tenham... A escola tem que dar esses meios. Agora também sou, nesse sentido, acho pessoalmente que a escolaridade obrigatória básica até ao 9º ano estava bem. Eu não sou a favor de alargar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, por várias razões. A não ser que, efectivamente, haja esta generalização de cursos profissionais no secundário e que permitam aos alunos... mas nós sabemos o que é que acontece nos nossos meios, sobretudo nos meios

pequenos, não há todas as escolhas possíveis que eles queiram. E, portanto, vamos ter sempre muitos alunos contrariados ou que não estão a fazer aquilo que querem. Agora, desde que eles possam estudar dentro daquilo que eles gostam, eu aí acho que sim, não tenho problema nenhum. Obrigá-los a andar até ao 12º ano nos modelos tradicionais, seria um erro terrível porque ter miúdos de 17 e 18 anos obrigados a estar na escola, dentro da sala de aulas, bem... nós aqui já não é fácil, eu imagino em Lisboa e no Porto e em certos meios, provavelmente haveria porrada, é mesmo o termo, em muitas escolas todos os dias...

**Portanto, a avaliação externa veio, não encontrou tantas evidências mas conseguiram perceber que havia um clima de mudança na escola, pelas entrevistas que já fui fazendo, percebi isso. A minha questão é saber como é que do processo de avaliação externa se chegou ao processo de autoavaliação.**

Sim... Eu não tenho a certeza de todos os passos porque não estava dentro disso, sei apenas de fora também, como professor aqui da escola, mas eu do que me apercebi foi que a nível da direção da escola, depois de ..., porque já foi com esta direção que esta avaliação foi feita, embora eles estivessem lá há muito pouco tempo e portanto essa avaliação externa reflecte principalmente o que se tinha passado, na saída da anterior direção que nalguns aspectos era de facto... havia coisas que funcionavam menos bem... depois eles devem ter, com certeza, seguramente perceberam e eu sei que um dos elementos da direção fez até uma ação de formação sobre avaliação das escolas e tudo o mais, e perceberam que havia necessidade de fazer também uma autoavaliação, diríamos, mais contínua, também, e não estarmos apenas dependentes dessa avaliação externa que se faz mais ocasionalmente. E desencadearam o processo neste ano letivo, no 2º período. Foi no 2º período. Foram dados os passos definitivos com a escolha da equipa de autoavaliação e depois com uma calendarização que foi feita e depois com todo o trabalho que decorreu no final do 2º período e no 3º a fazer isto. Eu penso que não tem, não é... quer dizer, tem vantagens, tem alguns aspectos positivos... Aliás, eu acho que será mais... poderá ser mais eficaz até, esta avaliação, do que a avaliação externa. Precisamente porque a autoavaliação é feita pelas pessoas que estão na escola e com base também, quando nos baseamos nos inquéritos dos alunos, dos pais, dos funcionários, dos próprios professores, etc, estamos a basear-nos na opinião das pessoas que estão na escola, da comunidade... não quer dizer que numa avaliação externa eles também não ouçam essas pessoas... Uma coisa é ouvir e ao ouvir eles também entendem, também percebem. E outra coisa, de qualquer maneira, é basear-nos na opinião registada em inquéritos, é mais objectiva, permite fazer mais, comparar, permite perceber, por exemplo, também que apesar de tudo os inquéritos não têm um peso, não podemos dar-lhe um peso assim tão grande porque não reflectem, não são todos tratados, não são todos respondidos com o mesmo grau de seriedade...

**É um fator externo que não se pode controlar...**

É... e (do grau) de verdade que possa haver... E é... há ali coisas que não podem ser muito bem controladas, mas há sempre mais algum rigor. Eu também acho que nesse aspecto nós usamos uns inquéritos um bocadinho extensos demais, na minha perspectiva, pronto, mas nós somos uma equipa e uma equipa tem que decidir por todos, em equipa. Na minha opinião, e eu disse-

o na altura, se fosse eu, muitos dos inquéritos, nomeadamente o dos alunos, tinha 110 questões, teria menos de metade, até porque muitas são parecidas... Quer dizer também poderá haver aspectos que eram exactamente a mesma coisa, mas há aspectos de pormenor que se calhar não é muito importante estar a avaliar ou a tratar. Acho que é importante avaliar as coisas importantes, as coisas que são de facto mais relevantes e para isso não é preciso... pronto... são pormenores, mas acho que correu bastante bem, que embora tenha havido alturas em que estávamos um bocadinho ocupados, a equipa... 3 dos elementos...

*(telefonema – convite para ir almoçar com os colegas...)*

Por causa do secretariado de exames, eu e o TZ, fazíamos parte da equipa do secretariado de exames, o Z C também fazia parte do agrupamento de V. dos exames, de maneira que agora esta parte final foi mais a C. e a A. é que tiveram mais trabalho e a El. Mas penso que correu bem e acho que os resultados são bastante fidedignos, mesmo as conclusões a que chegámos e depois há coisas que se podem detectar desta forma, de uma forma mais rigorosa, mais objectiva, mais concretizada em pontos objetivos do que apenas as tais ideias, as tais impressões...

**Essas são as novidades do modelo de avaliação?**

Sim, sim..O poder... E depois passa sobretudo... porque eu também não vejo o modelo de avaliação, a utilidade não a vejo tanto no classificar-nos no sentido de termos 3, termos 4, termos 2, conforme os tipos de avaliação que se fizerem, é mais no sentido de detectar falhas e fazer sugestões para as corrigir. Esta parte para mim é a mais útil...

**É a vantagem da autoavaliação...**

É, é ... é aquilo que nós fazemos com os alunos com a avaliação formativa... Mais do que uma avaliação sumativa, no caso da avaliação das escolas com os resultados, é a avaliação formativa, é percebermos onde estamos, onde é que as coisas estão a falhar e dar sugestões de melhoria à direção...

**Portanto, já falaste dos constrangimentos e das virtudes do modelo. Este modelo é útil, é para continuar?**

Eu penso que sim, embora possa ser agilizado, simplificado ainda mais, mas penso que sim.

**A autoavaliação, de qualquer modo, na tua opinião conseguir o objetivo da qualificação da escola, em termos pedagógicos, em termos organizacionais? Este processo é longo, é complexo, é pesado, é trabalhoso... No fim vai-se conseguir ou não...Qual é a expectativa?**

Claro.... Eu penso que ele pode contribuir para melhorar a escola, qualificar, nesse sentido pode, penso que não será muito correcto que se qualifique em termos ministeriais e eu estou a pensar na história das cotas e outras coisas, que se qualifique a escola com base nessas avaliações. Eu acho que aí devia haver um outro tipo de critérios se calhar que tivessem a ver com a dimensão, com outras coisas do género ou até mais uniformes, que fossem mais iguais para todas porque como eu digo por vezes as escolas ficam estigmatizadas, por exemplo,

como já tem acontecido, com os resultados dos exames nacionais dos alunos... A história dos rankings pode ser muito boa por um lado e é muito boa para aqueles que por acaso têm a sorte de ter bons alunos e ficam nos primeiros lugares, mas também é terrível para aqueles que se calhar tiveram o azar de ter lá uma turma ou duas, naquele ano, de alunos que são de facto muito fracos e que depois aparecem na cauda da tabela e, se calhar, eles trabalharam tão bem como os outros. Eu nesse aspecto não sou... Só para terminar... Este ano tive uma turma, só para dar o exemplo do que isso é, uma turma do 10º ano de 25 alunos de ciências e tecnologias, dei uma negativa. Acho que nunca me aconteceu isso. Eu sou o mesmo professor que era há 15, há 20 anos e que noutras alturas, noutras situações, em turmas de 25 alunos dava para aí 10 negativas no fim do ano. Então, sou eu que sou diferente, sou eu que fui melhor... Sou melhor professor ou são os alunos que são diferentes? Uma negativa, uma negativa! Há muitos fatores, há muitos fatores. Portanto, a escola não pode ser só avaliada em função desses resultados objetivos que podem ser medidos, que podem ser quantificados. Tem de ser avaliada também pelos processos, pelas relações, pelos ambientes, pelo ar que se respira dentro da escola.



### E3B

#### **Percurso Profissional**

**C-** Eu sou professora há 21 anos. Estudei Francês/Inglês. A minha licenciatura é Línguas e Literaturas Modernas, variante estudos franceses e ingleses. Durante estes 20 anos exerci sempre a profissão de professora no meu grupo. Cheguei à direção após um processo conturbado em relação à direção anterior e, portanto, formamos equipa. Comecei a fazer parte de uma equipa que era o colega que na altura era o presidente de comissão provisória. Primeiro foi comissão provisória e depois, quando ele se candidatou a Diretor foi escolhido pelo Conselho Geral, então passamos a Direção e ele manteve as pessoas que tinha na equipa da comissão, manteve as 2 pessoas, eu sou uma delas. E, portanto, um ano fomos comissão provisória e no outro ano fomos direção. Portanto, há 2 anos que exerço funções na direção de uma escola.

**Ct** –O meu percurso é praticamente idêntico ao da C. Sou licenciada em Humanidades pela Católica. Sempre exerci o cargo de professora. Tenho 19 anos de serviço e a minha chegada à Direção foi idêntica, a mesma da C. Foi o tal período conturbado em que foi destituído o antigo presidente do conselho executivo, na altura, pela assembleia de escola e entretanto a assembleia de escola teve de propor um nome à Direção Regional, foi proposto esse nome e essa pessoa, depois, convidou-me. Foi o mesmo processo, fui eu e a C. Entretanto, o T. concorreu a Diretor e chamou-nos novamente para a equipa. Portanto, o processo foi idêntico.

**A avaliação externa foi uma novidade da IGE neste processo que abrange as escolas todas do país e chegou também aqui a VNP numa altura, a tal altura conturbada da vida da escola e com uma escola que não tinha tradição nenhuma de autoavaliação, como aliás também é generalizado a outras escolas. A minha questão é: primeiro, qual foi o impacto da avaliação externa, depois, qual foi o impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação da escola?**

**Ct** - Nós quando chegámos aqui como Comissão Provisória, deparamo-nos logo com o facto de a escola ter-se candidatado, requisitado a avaliação externa, o que para nós parecia um absurdo porque esta escola não tinha qualquer política de autoavaliação. Nenhuma. E, portanto, nessa altura, quando chegámos, pedimos um adiamento, mas só nos concederam uns meses. Não ficamos muito preocupados, sinceramente. Porque toda a gente conhecia, nomeadamente os inspectores, conheciam o estado em que a escola estava. Portanto, a situação era por demais conhecida. Eles, connosco, depararam-se com um espírito de frontalidade, sinceridade, que os admirou bastante, na altura, porque não é normal as pessoas terem este tipo de ... Nós admitíamos todos os problemas da escola. Nós estamos aqui, sabíamos melhor que eles esses problemas. Mesmo assim penso que é visível no relatório da avaliação externa que eles começaram a notar... nós estávamos cá já há uns meses...

**C** – Há meia dúzia de meses...

**Ct** – meia dúzia de meses... e eles começaram... pelas entrevistas que fizeram, etc, começaram a notar já alguma predisposição para a mudança e para essa autoavaliação que ainda não tinha sido iniciada nessa altura. Portanto, nós estávamos cá há uma questão de meses não tivemos tempo para isso. Para já tivemos que andar a concertar, a fazer remendos, em coisas que havia aqui que era necessário e eram urgentes sob pena da escola não funcionar como deve ser e então nessa altura apostou-se mais na oferta educativa, no dar condições aos alunos, no dar condições aos professores, aos funcionários, de trabalho, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, propriamente dito, portanto, porque isto era uma lacuna muito grande aqui nesta escola. E, portanto, acho que não houve assim nenhuma surpresa em relação às pessoas que estavam nesta escola quanto à avaliação que nos foi dada.

**Ct e C** – Nós até estávamos à espera que fosse pior.

**C** - E portanto, para nós o impacto não... Foi bom porque nós ficámos a ter uma noção em que pontos é que se centra, os domínios da avaliação e isso clarificou-nos e ajudou-nos bastante, onde é que nós devíamos incidir mais. E depois, iniciamos então, este ano, a autoavaliação, que era... Nós já tínhamos essa ideia quando entramos para aqui como Comissão Provisória. No entanto, houve coisas que tiveram que passar à frente obrigatoriamente porque a escola estava num estado que num...

**A IGE ajudou foi a clarificar os campos...**

**Ct** – Exactamente... E penso que toda a gente ficou com essa ideia.

**E depois na autoavaliação permitiu que o modelo de avaliação adoptado fosse mais de encontro ao que pretendia a IGE, não é?**

**C** – Houve assim uma adaptação... Nós também... A equipa de autoavaliação nenhum elemento tinha experiência nisso, não é? Portanto, fomos todos pioneiros neste trabalho. Eu tinha algumas horas de formação – 50h só, que se revelaram muito poucas, porque de facto isto é um processo muito complexo. Mas tentamos ter em conta aqueles aspectos negativos que apareceram no relatório da inspecção e fizemos depois, no final, uma breve comparação entre aquilo que conseguimos apurar com este processo e aquilo que a IGE tinha apurado.

**E que é que concluíram?**

**C** - Concluímos que já havia algumas coisas que estavam a ser feitas, relativamente às propostas feitas pela IGE, que já há coisas a serem feitas, mas que a escola ainda falha na sua divulgação e na sistematização das coisas da avaliação sobretudo. Portanto, já há muita coisa que se faz nesta escola mas ainda há pessoas, nomeadamente, funcionários e alunos, que não se apercebem de tudo o que é feito e depois falta a divulgação. E dizer de que forma é que essas actividades ou esses projectos são positivos no contributo para o sucesso escolar dos alunos. E na tal articulação entre os conteúdos curriculares e os que não são curriculares. Portanto, a avaliação...

**Portanto, a autoavaliação que tem vindo a ser conduzida aqui na escola tem dado ideias, aberto campos de ação para a melhoria da qualidade global da escola, quer em termos organizativos, quer em termos pedagógicos...**

**C – Sim.**

**Se eu vos perguntar por dois ou três aspectos que a autoavaliação sugere, será que me podem dar alguns exemplos?**

**C –** Em termos pedagógicos é a articulação curricular entre departamentos e conselhos de turma. Pronto. Aí ainda falha. Houve já bastantes esforços envidados pelo Diretor, neste caso pelo T., mas que não atingiram os objetivos que ele pretendia. E portanto, isso ainda é uma falha aqui em termos pedagógicos. E depois a tal avaliação das aulas de apoio. Nós sabemos que os alunos tiveram aulas de apoio e que, em alguns casos, através dos planos de recuperação e de acompanhamento, que surtiram efeito. Mas não sabemos como é que se chegou a esse surtir efeito. Portanto, não ainda a monitorização desses processos. Nalguns processos já se faz, mas noutros ainda não.

**Já agora, a propósito dessa questão, quando se chegar à conclusão de que essa articulação que é desejada pela Direção da escola, em termos de departamentos e de grupos disciplinares e depois no currículo da escola, das disciplinas ao longo do tempo, não se faz porquê? Qual é a razão ou as razões que vos parecem as mais... as que poderão ser mais viáveis para explicar isto?**

**C –** Assim de repente, a primeira que me ocorre é dificuldade em... Há pessoas que têm posturas diferentes em relação ao que deve ser uma articulação. Há pessoas que defendem que ela deve ser feita nos departamentos e automaticamente transportada para os conselhos de turma. Há pessoas que defendem que ela deve ser feita nos conselhos de turma e que não deve haver nenhuma orientação superior, digamos assim. E, portanto, essa discussão arrastou-se no tempo e não se fez nada. Houve, no entanto, algumas colegas que ainda fizeram alguma articulação, nomeadamente na Matemática e nas Línguas. Eu, por exemplo, articulei com uma colega de Inglês, fizemos uma articulação sobretudo em termos de temas, e havia ali um ou outro item gramatical e demos conta que os miúdos naquela altura associavam as coisas e, portanto, chegavam lá mais facilmente. E no caso das colegas de Matemática, elas foram ainda um bocadinho mais longe que nós porque fizeram aquilo que eu acho que deve ser feito que é não só o que está no papel (“nós vamos articular estes conteúdos”). Elas, depois, juntaram-se e fizeram fichas conjuntas com aquelas matérias que eram articuláveis e depois deram esta aula aos miúdos e aí é que eles se aperceberam que aquela matéria da Matemática tinha tudo a ver com a de Físico-Química e vice-versa. E, primeiro, sentiram dificuldades, mas depois até gostaram da experiência. Perceberam que de facto aquelas duas matérias entrelaçavam-se uma na outra. Eu acho que... penso eu que foi sobretudo por isso, por não haver consenso, que ainda não se conseguiu por de pé um modelo de articulação.

**Pelas dificuldades que o modelo implica em termos de trabalho, de tempo...**

C – E depois também há a mudança de mentalidades. Há muita resistência, há muita resistência por parte de alguns colegas na mudança de mentalidades, porque isto obriga-nos a trabalhar em equipa, uma articulação obriga-nos a trabalhar em equipa e eu acho que a grande resistência na nossa classe é essa: trabalhar em equipa. Cada um gosta de estar no seu cantinho, com as suas coisas, e portanto, a grande resistência também vem daí.

**Quais são os constrangimentos e virtudes do modelo de avaliação utilizado? Sei que utilizaram o CAF, não sei se já conseguiram concluir a leitura de tudo, mas...**

C – Nós já concluímos o trabalho.

**Então, quais são as dificuldades concretas, no terreno, da utilização deste modelo? E também as virtualidades?**

C – Eu acho que a maior dificuldade é o modelo que não atende à parte emotiva da questão. Portanto, não tem nada a ver com as pessoas. É: existe, existe; não existe, não existe. Há provas de que aquilo se faz, há provas. Portanto, não se pode dizer. “ahh mas eu sei que fulano de tal fez isto”. Há provas? Não há...Então... portanto, é um modelo digamos que “frio”.

**Mais quantitativo, se quisermos...**

C – É, É...

**Que aponta mais para questões objectivas...**

C – Mas se calhar por um lado também é melhor. Eu acho que é um constrangimento mas também é uma virtude. Porque aí nós também temos de fazer um exame de consciência e nós todos temos as nossas preferências, não é? Em termos de colegas, e de... E às vezes também temos as nossas ideias pré-feitas... Por qualquer motivo aquele colega não nos diz nada, mas se calhar até trabalha bem. E um modelo destes não nos deixa embarcar nas nossas próprias emoções. Independentemente de eu gostar ou não daquele colega, ou do trabalho que ele faz, há estas evidências e portanto não posso ir contra isso. Eu acho que é um constrangimento, mas também é uma virtude.

**Obriga, se calhar, os professores a posicionarem-se numa perspectiva mais objectiva do exercício da sua profissão.**

C – É.

**E em termos organizacionais: permite, de facto, um plano de ação de melhoria que possa eventualmente ser executado ou fica tudo assim, coisas que no final do percurso de investigação do que se fez e do que é preciso fazer, fica tudo na mesma, no ar, e depois não se consegue aplicar?**

C – Nós pensamos que a grande maioria das coisas que nós lá propusemos são exequíveis, mas só que, lá está, aponta tudo para o trabalho de equipa e algumas equipas formadas por professores e funcionários, o que também é complicado, não é? Mas a parte da monitorização

de permutas, de utilização de materiais informáticos e por aí a fora, por um lado, os funcionários têm mais uma noção de quantas vezes é que um professor requisita e não sei quê.., mas por outro lado, não há o tratamento informático desta informação. Nós no final do ano, nós direção, se quiséssemos fazer um estudo, não temos hipóteses nenhuma e aí é que entrariam os professores.

**Exige a construção de materiais auxiliares para depois no final fazer a avaliação de todos os domínios...**

C – Sim, sim...

**E como é que a comunidade educativa (pais, funcionários, alunos...)vêem este tipo de procedimentos? Acolhem bem, acolhem com alguma desconfiança?**

C – Acolheram bem. A A. fez esse tratamento e nós temos uma resposta aos inquéritos muito boa. A percentagem mais fraca foi a dos pais, mas foi 58%, mas os outros andou tudo na casa dos 80 e.. , 90 e poucos % ... Nós também tivemos colegas, sobretudo na classe docente, tivemos pessoas em que, por exemplo, o inquérito do princípio ao fim era sempre o nível 5, ou então era sempre o nível 0 ou 1. Portanto, quer dizer, nem uma instituição é perfeita ao ponto de ter 5 a tudo, ou pelo menos leva-se muito tempo a atingir esse nível, e numa instituição onde nunca houve uma avaliação e que vem de um período com muitos problemas e continua com problemas, é impossível estar tudo no 5. Portanto, as pessoas têm que... Mas também não está tão má, tão má que esteja tudo no zero ou tudo no um. Porque havia colegas que não sabiam que estavam representados no Pedagógico. Ex: Estou representado no Conselho Pedagógico / Conselho geral e punham 0. Portanto, isso...

**Será que desconhecem o funcionamento da escola ou põem em dúvida a representatividade da pessoa, a capacidade de representação dessa pessoa face aos do departamento, por exemplo?**

C – Nós abordamos essa questão, mas a pergunta era “Estou representado...” não é “como é que considera ou como é que classifica a representatividade”... Mal ou bem, aí está. Na parte dos docentes tivemos essa...sobretudo na parte dos docentes.

**Mais resistentes à mudança... São os que dificilmente aceitam a eficácia destes procedimentos de autoavaliação... Existe alguma obra feita na escola depois do processo de autoavaliação, alguma modificação estrutural que eu possa fotografar?**

Ct e C – Sim, sim... isso... mudaram as placas aqui neste pavilhão, no das aulas e no ginásio; ganhámos o prémio da escola solar, portanto temos aí os painéis fotovoltaicos e o solar lá em cima no ginásio e a estrutura física da escola, porque esta escola era muito fria, parecia um convento, com o devido respeito pelos conventos, e tentámos dar um ar mais apetecível através do mobiliário, porque quem conhecia esta escola há 2 ou 3 anos atrás com certeza

nota logo a diferença quando aqui entra. E portanto, também se optou por dar um ar acolhedor à própria escola, quer através do mobiliário, dos cortinados... Tentou-se fazer assim... Todas as salas têm quadro branco, deixaram-se os quadros pretos, de giz. Pusemos quadro branco em todas as salas, os cortinados também já mudámos em todas as salas, aqui no polivalente também praticamente mudámos o mobiliário todo, está tudo novo para os miúdos. Houve uma aposta para tornar esta escola numa escola. Mudamos a sala de educação especial que estava num buraco aqui fora e passamos para a sala 1, que é uma coisa mais arejada, com dignidade (acho eu), demos um bocadinho mais de condições à S. ( a nossa psicóloga). Também nunca cá tivemos psicóloga.

**Trabalhava parte do tempo aqui, parte do tempo lá em cima.**

**C e Ct - Sim**

**E4B**

**20:30h , 14/12/2010**

**Vou começar por perguntar o percurso profissional, como é que chegou à escola, quantos anos de serviço tem na escola...**

Fui proposto para professor de Y pelo X, julgo que em 1999/2000.

**E desde essa altura trabalhou sempre na mesma escola?**

Sim.

**E gosta de trabalhar naquela escola?**

Gosto.

**E porquê?**

Porque gosto. Sinto que acima de tudo, para além de ser professor, estou a desempenhar uma missão e é isso que particularmente me leva a trabalhar.

**Tendo em conta que já tem algum conhecimento da escola, considera que a escola progrediu? Ou regrediu? Ou progrediu e regrediu nos últimos anos e em que aspectos?**

A escola em que aspecto? Alunos? Relação?

**Alunos. Relação Professores-Alunos. Relação alunos-escola. Relação pais-escola. Relação professores-escola. Equipamentos. Recursos...**

A nível de equipamentos e recursos é visível que existiu progresso. A nível de relacionamento, particularmente, senti-me sempre acolhido. Como em todas as instituições humanas, certamente que têm dias, têm momentos. Não conheço nenhuma perfeita, mas penso que está num caminho, também de actualização. É normal que exista alguma incerteza nas pessoas devido àquilo que o Ministério também vai publicando e isso pode ser que afecte...

**Pode criar alguns conflitos, algumas dificuldades de relacionamento, desmotivação?**

Sim. É normal.

**Tendo em conta estes últimos anos, a escola secundária foi objeto de uma inspecção da Inspeção Geral de Educação, de uma avaliação de que teve conhecimento e participou?**

Tive conhecimento mas não participei. Digamos, não participei activamente nisso da inspecção...

**Deram conta que houve inspecção na escola?**

Deu-se conta e não se deu conta porque isso da inspecção deve ser uma coisa de sigilo portanto não procurei andar a desvendar esses fenómenos.

**E não houve comentários na escola sobre nada? As pessoas não se sentiram incomodadas com a presença dos inspectores.**

À priori ninguém gosta de ser vigiado, por mais que se diga que sim. É normal que qualquer avaliação crie alguma surpresa e algum suspense, acima de tudo.

**Depois dessa inspecção foi produzido um relatório em que a escola foi avaliada com suficiente em todos os itens. E daquilo que eu soube das outras entrevistas que já fiz, as pessoas ficaram relativamente contentes com esse resultado na medida em que estavam à espera de alguns insuficientes. Como é que vê esse facto? Como é que encara essa questão? Concorde com a perspectiva que eu estou aqui a apresentar que os outros colegas revelaram nas entrevistas?**



(Indefinição na resposta...)

**Não teve acesso ao relatório?**

Julgo que ouvi falar de que poder-se-ia melhorar a nível de interdisciplinaridade, articulações. Para mim, isso vale o que vale. Acho que as articulações têm que passar mais por uma proximidade dos professores do que propriamente por ser consubstanciado nos papéis, os quais não aprecio demasiado...

**Papéis não aprecia demasiado... E em relação à autoavaliação da escola? O ano passado, a escola distribuiu uns questionários aos professores, alunos, pais, para se poder perceber se a escola funcionava bem, se não funcionava, em que aspectos funcionaria menos bem. Chegou a responder a esse questionário?**

Cheguei a fazer parte da elaboração deste questionário.

**Chegou a fazer parte da equipa que elaborou. Então, quais eram as intenções da elaboração do questionário (se estava na equipa...)?**

Eram essas que acabou de referir.

**Exactamente isto... E conseguiram, nas respostas que foram obtidas, conseguiram saber os dados que procuravam, encontraram respostas surpreendentes? Não?**

Também já não fiz tanto parte dessa reflexão. Portanto, fiz mais parte integrante da elaboração e também da contagem, sim, mas foi mais por aí.

**Considera que o questionário era adequado, era longo, era cansativo...**

Procurei que não fosse...

**Houve esforço da equipa para que isso não acontecesse?**

Para mim, são quase todos longos...

**Mais alguma coisa que gostaria de dizer acerca do que a escola poderia melhorar...**

A escola, como qualquer instituição, pode melhorar sempre em tudo.

**Esse tipo de avaliações ajudam a escola a melhorar?**

Certamente que são sempre uma ajudinha. Acima de tudo a mudança passa sempre por reunir e congregar dinamismos e também passa por uma responsabilização de todos.

**Conclusão da entrevista.**

## E5B

**10:23h – Percurso profissional** – Eu comecei a dar aulas em 98/99; Fui estagiária na escola secundária de T.; depois fui contratada durante 3 anos, que na altura era normal, durante três anos. Estive 2 anos no Alentejo que foi uma experiência muito interessante para mim, a todos os níveis...

*(Fomos interrompidos e tivemos de mudar de espaço de entrevista, porque os coordenadores de departamento precisavam de utilizar aquela mesma sala de reuniões)*

Depois fiquei em quadro de Zona, aqui da Zona De X, e fiquei logo efectiva por escola. Portanto, já andei em F., S., Y e há 4 anos que estou aqui.

**E pertence ao quadro da escola. E é do grupo de ...**

Físico-Química.

**Muito bem. Então já tem desta escola uma noção suficiente para poder dar algumas perspectivas sobre o que a escola era e o que a escola é. Eu iria começar por perguntar: uma vez que esta escola não teve uma história de autoavaliação anterior ao processo de avaliação externa, qual foi o impacto que sentiu aqui na escola dos procedimentos de avaliação externa e depois qual foi a relação que se criou entre esses procedimentos e o processo da autoavaliação que entretanto a escola iniciou?**

Nós tivemos um processo de avaliação externa penso eu que faz agora dois anos, portanto no final de 2008, penso eu, se não estou enganada... Os resultados foram os expectáveis. Nós estávamos à espera porque a escola tinha imensos pontos fracos, só não via quem não queria, mas também ficámos contentes, exactamente porque houve uma avaliação, porque as pessoas foram entrevistadas, puderam dar a conhecer um bocadinho o trabalho que era feito e independentemente de não haver outros processos, havia pessoas que trabalhavam, independentemente dos resultados. E foram-nos apontados alguns pontos fortes com os quais nós ficámos contentes. Portanto, os pontos fracos não eram novidade, mas os pontos fortes deram-nos também um bocadinho de ânimo para continuarmos. Depois desse processo de avaliação externa, então, com a nova direção, iniciou-se um processo de autoavaliação, foi constituída uma equipa e, portanto, foram feitos questionários durante este ano letivo, a professores, funcionários, alunos, encarregados de educação e penso que eles agora estão a acabar, os resultados. Portanto, ainda não sabemos, acho que eles ainda estão a fazer as sínteses estatísticas etc, para depois nos darem a conhecer esse resultado.

**A Susana é DT aqui na escola...**

Do ensino secundário.

**Da parte dos alunos notou colaboração no preenchimento...**

Sim, sim... Eu julgo que aqui nesta escola temos alguma dificuldade é na adesão dos pais, mas não nos questionários. Neste caso, neste tipo de avaliação, foram os DT que fizeram a entrega aos alunos e eles responsabilizaram-se até 20 de Maio, ou 14 de Maio, agora já não estou recordada... Foram dados 15 dias, mais ou menos, e os alunos colaboraram e trouxeram os questionários, quer os preenchidos por eles, que foi feito em contexto sala de aula, penso que até foi numa aula de área de projecto para não interromper os trabalhos, e os dos pais e encarregados de educação foram levados para casa e foram trazidos em tempo útil.

**E esse foi o procedimento...**

Foi o procedimento adoptado em toda a escola. Portanto, foram entregues aos DT que os encaminharam aos seus alunos e estes aos EE, porque por correspondência tornava-se um bocado complicado, até porque o questionário era bastante grande...

**E ninguém reclamou do questionário ser grande?**

Não.

**Não houve dificuldade de compreensão das perguntas?**

Não. Da parte dos alunos e EE não tive nenhum feed-back, da parte dos professores houve alguns que disseram que de facto eram muitas páginas. Nós andamos assoberbados com papelada, portanto, tudo o que seja...

**Quanto mais papelada pior...**

É sempre. Houve colegas que levaram para casa para reflectir, para fazer aquilo com alguma calma, houve outros que fizeram num intervalo ou outra coisa qualquer...

**E os funcionários? Deu conta?**

Não. Dei conta que foram distribuídos, mas não me apercebi do resto... Não sei se foi dado ao Chefe de pessoal (que agora não tem esse nome) e se foi ele que fez a distribuição, não sei, não sei...Passou-me um bocadinho ao lado.

**E a autoavaliação da escola, pelo menos a parte de recolha de informação pelos visto foi bem recebida, do ponto de vista dos resultados, daquilo que já conseguem saber, mesmo de procedimentos anteriores, antes de haver um modelo que agora é o modelo CAF, antes de haver esse modelo, como é que pensa que a eficácia da autoavaliação se faz sentir ou já se fez sentir na vida da escola? Há sinais? Tirando as melhorias estruturais?**

Sim, estruturais. Não sei. Penso que talvez a nível de ânimo, de motivação, de clima de escola, no sentido que estamos a trabalhar todos para um objetivo comum, que é melhorar as condições físicas e não só, de trabalho mesmo das próprias equipas e estabelecer objetivos. Por exemplo, nós este ano implementamos prémios para a melhor turma do secundário e do

básico, para incrementar o sucesso escolar, que não era muito vulgar aqui na escola; optámos por fazer isso; vamos agora fazer um quadro de honra e um quadro de mérito não só escolar, mas também desportivo, ou até mesmo de amizade, de valores. Nós temos cá um aluno invisual e nós sabemos que há 2 ou 3 colegas dele que são de facto estupendos, mesmo em visitas de estudo, vão sempre com ele e acompanham-no em todas as actividades, etc. Portanto, também queremos de alguma forma incentivar os alunos a nível de atingir melhores resultados do Desporto Escolar e relacionado com os valores também, não é só o sucesso escolar.

**Já falou do constrangimento do modelo de avaliação que é o facto dos questionários serem muito longos, outros constrangimentos que tenham sentido pessoalmente, até, quando esteve a preencher, aquilo que se vai fazendo de autoavaliação... Que outros aspectos que nota que possam ser limitações à entrada de um, à criação de um hábito de autoavaliação?**

Não sei... Eu penso que a equipa tem de ser uma equipa coesa para fazer os questionários. Sei que isso dá um trabalho extra aos professores e nós, vou voltar a repetir mas, estamos cada vez mais sobrecarregados e eu noto que ninguém vai para uma equipa de autoavaliação de ânimo leve, contente, porque... Não vi ninguém a voluntariar-se... portanto, foi nomeada a equipa e têm reuniões muito frequentes. Portanto, eu não faço parte da equipa, ainda bem, também, era só o que faltava a esta altura do campeonato, mas reconheço que é um trabalho penoso, é penoso. Para quem está de fora, reconheço que de facto eles trabalharam imenso e na altura em que preenchi os questionários o que eu achei, mas penso que deve ser esse também o modelo do CAF, portanto, nem nunca pus isso em causa, achei que algumas perguntas se repetiam umas às outras, mas penso que é propositado para não haver incongruência. Não percebo muito da elaboração de questionários, mas penso que havia uma razão concreta para 3 perguntas abaixo voltar a perguntar a mesma coisa, mas de uma forma diferente...

**Será também a necessidade de afinar um pouco algumas das questões...**

Alguns aspectos das respostas...

**Virtudes desse modelo de avaliação, que encontre... Qualidades ... Ou até mesmo em geral no processo de avaliação interno.**

É nós termos uma ideia de onde estamos e para onde é que queremos ir, eu acho que isso é fundamental, não é? Aqui nesta escola, por exemplo, nunca houve a preocupação de fazer a síntese estatística dos resultados da classificação interna e isso é bom para o professor saber que no ano passado a média de 11º ano..., falo mais de Físico-Química que é onde eu estou mais à vontade... Nos exames nacionais as notas são sempre péssimas, mas saber a Classificação Interna tinha esta média, a Classificação Externa dá isto..., nós sabermos para o ano nós vamos tentar fazer isto e isto para aumentar por exemplo, meio valor, na classificação... É o estabelecimento de metas... mas a todos os níveis, mesmo dos projectos, saber aquilo que correu bem, aquilo que não correu bem e fazer opções. A nível mesmo das equipas. Por exemplo, eu agora vou reunir com os meus Diretores de turma, eu senti essa necessidade porque ontem tinha ficado o prazo para eles entregarem os relatórios, mas eu

quero discutir com eles, o que é que eles acharam bem, o que é que eles acharam mal, que propostas, sugestões... Eu penso que isso é importante. Portanto, nós ao termos resultados da autoavaliação a dizer, por exemplo, na coordenação dos DT poder-se-ia melhorar isto, eu acho que é importante.

**É também coordenadora dos DT do Secundário.**

Do Secundário e este ano fui assessora do Diretor.

**E este ano foi assessora do Diretor... Portanto, tem conhecimento do funcionamento da escola...**

Vasto.

## E6B

**É Diretor de Turma do Ensino Secundário. Percurso Profissional** – Em 1993/1994 fui para a escola A; em 1994/1995 fui para a escola J, perto de T.; 1995/1996 fui para os Açores (Vila Franca do Campo); 1996/1997 Escola V; 1997/1998 – Escola Básica do S; 1998/1999 – Esc. Secundária R; 1999/2001 – Secundária de T; 2001/2002 – Esc. Secundária R; 2002/2004 – Esc. Secundária L; 2004/2009 – Secundária de G.; 2009/2010 – Esc. Secundária B.

**Portanto, tem andado por aqui, nas escolas da Região, sempre como professor de Biologia / Geologia?**

Sempre. Porque tive estágio incluído no curso e fiquei no quadro ao fim do 3º ano de serviço.

**No quadro de zona pedagógica?**

Não, Não. No quadro de escola. Aqui.

**Está aqui bem? Gosta de estar nesta escola?**

Gosto. Já assinava o contrato eterno.

**Vou fazer-lhe três grandes questões na minha entrevista. O meu trabalho de investigação é sobre a autoavaliação das escolas e a sua relação com a avaliação externa. E depois saber até que ponto é que a autoavaliação tem impacto na melhoria da qualidade de vida das escolas: parte pedagógica, parte funcional. Não esteve cá no ano em que a escola fez avaliação externa. Sendo este o primeiro ano que está aqui como é que sente os procedimentos de autoavaliação da escola, aquilo que é feito desde questionários a recolha de informação, estatísticas sobre os resultados escolares?**

Acho que essa investigação feita pela escola a nível de avaliar o que a escola fez e o que a escola está a fazer é útil para ver os pontos fortes e os pontos fracos da escola. Ou seja, com essa autoavaliação feita por parte dos pares na escola consegue-se ver que objetivos é que a escola atingiu e o que falta atingir. Ou seja, o que é preciso melhorar para atingir certo nível, as coisas que é preciso manter se já tiverem o nível desejado e praticamente, o que está mal, melhorar, o que está bem, manter. Mas acho que é ótimo porque só fazendo essa autoavaliação é que se consegue chegar a esses estados.

**E agora, pensa que a autoavaliação está a fazer isso? Está a conseguir chegar a esse conjunto de informações para melhorar a qualidade?**

Eu não posso falar muito pelos outros anos, mas acho que este ano pelo que eu conheço, foi feito um questionário a pais e encarregados de educação, funcionários, professores e que estão a tratar esses dados agora, de modo a que no início do próximo ano letivo sejam apresentadas conclusões e a partir daí seja trabalhado o que está menos bem e manter o que está bem.

**Este modelo de autoavaliação, não sei se conhece, se já ouviu falar, é o modelo CAF, o modelo que está a ser utilizado aqui na escola, tem um conjunto de procedimentos, dentre eles os questionários, o que é que tem a dizer da experiência que fez dos questionários, o que é que lhe parece positivo e o que é que lhe parece negativo?**

Positivo, a forma como o questionário foi feito porque dentro de cada item que foi questionado havia um leque de opções que dava para haver uma caracterização o mais correcta possível para a pessoa. Não estava a basear-se só nos dados do sim ou não, muito ou pouco, mas havia um leque de opções...

**A escala de opções era boa...**

A escala de opções era boa porque acho que quanto maior for a escala de opções mais minuciosa é a avaliação do que quer que seja. Por exemplo entre a escala de 1 a 5 e a escala de 0 a 20 eu acho há oportunidade para ser mais minucioso na escala de 0 a 20. E numa escala que tenha menos itens ....

**Ficamos mais constrangidos a ter de escolher um item que não corresponde à conceção que temos, pessoal...**

Isso.

**Quanto ao tamanho do questionário?**

Atendendo aos questionários que mandam para casa, por exemplo da DECO, eu acho que o daqui da escola não estava nem muito... estava na média em termos de tamanho bastante aceitável. Não era quase um lençol que a pessoa tinha que estar ali horas a mexer, também não era “o que é que acha disto e adeus”. Acho que estava bem. Adequado.



## **E7B**

*( Os alunos foram cedidos pela Profª de Português, da Direção da Escola e pelo Prof. De Matemática, membros da equipa de autoavaliação. A entrevista fez-se dentro do horário letivo dos alunos, razão pela qual havia algumas limitações de tempo na mesma...)*

**Vamos começar com as apresentações: estamos na ESB, são 14:15h, hoje é dia 20 de Maio de 2010, e eu vou entrevistar os alunos do 12º ano da ESB, que frequentam a escola desde o 7º ano de escolaridade, certo?**

**Todos – Sim.**

**Ri –** Eu vim da escola de cima, estudei desde o 5º até ao 6º ano (Agrupamento de escolas de VNPaiva) e fui transferido aqui para a escola de baixo...

**E a 1ª impressão que teve desta escola, foi positiva, negativa...?**

(Indecisão do aluno...)

**Queria vir p'raqui? Queria vir estudar para esta escola?**

Eu sinceramente, para mim era-me indiferente... Agora, a perspectiva negativa ou positiva, sinceramente acho que ainda não tínhamos noção disso, acho que a noção só foi recriada agora, porque só agora é que tivemos outra direção. Até ao 10º ano sempre tivemos a direção anterior. E fazendo aqui um balanço, eu acho que sim... é muito diferente a perspectiva agora melhorou bastante, através da nova direção que tivemos, até porque sinceramente acho que os horizontes que tínhamos criado com a antiga direção, sendo um bocado objetivo, não foram nenhuns mesmo. Até porque a escola só agora é que começou a ter outro rumo...

**Não havia horizontes... a vossa ideia de virem para esta escola era indiferente, vinham porque tinham de vir, não era uma opção ou de gosto.**

Sim, sim ... Não era opção.

**T... Veio também da escola dali de cima, do Agrupamento, e então... a primeira impressão desta escola qual era? Era aquela construída fora dos muros da escola?**

**T -**Não. Por acaso já conhecia a escola porque os meus irmãos estudaram aqui e quando tive de decidir se queria ficar lá em cima ou vir cá para baixo, eu preferi vir cá para baixo.

**Porquê?**

Ah.. Já conhecia a escola, de vez em quando vinha cá com os meus irmãos...

**Porquê aqui havia miúdos mais crescidos...**

Não, também não...

**Opinião inicial da escola...**

(Indecisão... silêncio...)

Acho que não tinha bem noção se era boa ou má.

**Também veio lá de cima?**

R -(Anuência com a cabeça)

**E a opinião inicial que tinha da escola?**

Não sei...

**O não sei está a prevalecer... Sim senhor... continuamos...**

**... Também veio do agrupamento... Também a mesma opinião?**

C - Eu na altura não queria vir para baixo porque da minha turma vieram poucochinhas, só vieram três, os meus colegas ficaram todos lá em cima, foi uma adaptação muito diferente aqui em baixo, tive de me habituar a novos amigos... e foi diferente, porque lá em cima andávamos todos juntos e aqui a adaptação era muito diferente...

**Diferente, difícil ... adaptação difícil.**

(Anuência com a cabeça)

**A seguir...**

Chamo-me **Ct**, eu vim lá de cima, eu vim não porque quis e sim porque tinha Francês e era uma obrigação, por causa do nível de Francês...

**Do nível de Francês que havia aqui na escola...**

Eu quando cá cheguei senti uma grande dificuldade, uma grande mudança porque a escola de cima era nova, tinha certos confortos, enquanto que aqui com a antiga direção ... não os havia. Por exemplo, os computadores e equipamentos que temos hoje em dia foi com a nova direção, foi de há um ano para cá. Eu agora sinceramente digo, estou a sair da escola, mas a escola está a ficar mesmo boa para mim.

**OK...**

Chamo-me **G**, vim da escola de cima... No início, para vir para aqui não tive grande medo, vim porque pronto, achava a escola secundária maior, com mais espaço... Em termos do Conselho Directivo nunca tive assim grandes queixas... No início era um pouco ...porque não ligavam

assim tanto às condições da escola, achava um bocado mau isso, mas não ligava assim muito... Agora, com a mudança do Conselho Directivo, fazem mais mudanças e apostam mais nas infra-estruturas e conseguem... estão mais disponíveis.

**P'ros alunos?**

P'ros alunos.

**OK...**

Chamo-me **CI** e também vim do agrupamento de escolas e quanto à antiga presidência, sinceramente, nunca gostei desde o início.... A minha prima estudou cá antes de mim e ela dizia-me que o antigo presidente não era assim muito bom... lam dizer-lhe as coisas e ele nunca ligava ao que os alunos diziam e proibia a utilização de computadores e isso... Agora, com a nova direção, não. Nós temos acesso a tudo o que queremos mesmo...

**Acesso a tudo o que precisam...**

Sim. A tudo o que precisamos...

**Se calhar mais do que o que querem, não?**

(Sorrisos)

Sim.

**Então, a opinião inicial era negativa, dada a informação que tinha da família, não é?**

Sim. Eu vim p'ra cá mesmo por obrigação porque tal como a minha colega era aluna de Francês e os de Francês temos de vir todos para baixo.

**OK...**

Chamo-me **M**. Eu vim cá p'ra baixo mas foi também porque não tivemos escolha, também vim porque tinha colegas mais velhos que cá estavam e que disseram que aqui era fixe (cá em baixo)...

**Então, afinal havia também uma opinião positiva, não era só negativa...**

Eu por acaso, gostei, não...

**OK...**

Eu sou a **A**. e, tal como as minhas colegas disseram eu vim para baixo não por escolha minha mas porque fomos obrigadas, tínhamos Francês e fomos obrigadas a vir para baixo. No início, éramos mais novos também não tinha assim uma opinião relativamente à escola, nem boa ou má, porque não pensávamos muito nisso, nem sequer... Nós andávamos na escola, queríamos era divertir-nos, não pensávamos no Diretor...nada disso. Mas, agora, com a nova direção vemos que houve uma mudança muito grande e para melhor.

### **Para melhor...**

Eu sou a L. Também vim, como as minhas colegas, não porque eu quis, mas por obrigação. Relativamente à escola que, quando vim para cá, apesar de eu nunca ter tido razão de queixa do antigo Conselho (Executivo), gosto muito mais do Conselho (Executivo) de agora. Mas a noção que eu tinha de escola era positiva, nunca tive razões de queixa, apesar de ter poucas condições a nível de higiene e infra-estruturas. Agora, a nível de infra-estruturas e higiene tem melhorado. Ainda não estão 100% boas, mas já não estão tão más. E mesmo em relação ao Conselho Directivo novo há uma mudança muito grande, não só a nível de acessibilidades que nos dão, mas também a nível de podermos falar com eles, de ajudarem, serem mais amigos do que o antigo Diretor.

**Muito bem, então a imagem que existe hoje da escola é diferente para melhor do que aquela que tinham anteriormente. As razões, algumas já foram apresentadas: as condições habitáveis da escola mudaram, a higiene mudou, os recursos mudaram, que mais... as relações com...**

**Aluna** – os professores...

**As relações com os professores mudaram?**

**Aluna** – Bastante.

**Mas porquê? O que é que acontecia antes que não acontece agora?**

**Aluna** – Acho que não havia empatia com os professores. Quer dizer, depende dos professores... Com os que estão agora no Conselho Executivo sempre houve... mas, na altura com o antigo Diretor, havia muitos problemas entre os professores, que nós não sabíamos, havia uns certos grupos de professores, havia os que gostavam do Diretor e os que não gostavam..

**Havia uma divisão interna...**

E isso causava um mau-estar, tanto para professores quanto para alunos.

**As melhorias que existem na escola devem-se principalmente à mudança de direção... É isso?**

Sem dúvida. Sim, claro...

**Vocês deram conta que a escola sofreu um processo de avaliação externa, há dois anos. Andaram aí os inspectores na escola, fizeram perguntas aos alunos, aos professores, aos pais, aos funcionários... Que é que acharam disso? Acharam interessante, acharam útil, as perguntas que vos fizeram, vocês entenderam que eram perguntas pertinentes ou não, acham que não teve nenhuma influência na vida da escola essa actividade de avaliação externa?**

**Aluno** - Sim. Para as gerações futuras talvez terá porque uma avaliação é sempre um modo de ver o que é que está mal, o que é que está correcto e desta forma então tentar melhorar as condições.

**Vocês deram conta de alguma mudança depois da inspecção ter decorrido? Tomaram algum conhecimento do que é que a Inspeção disse da escola, do que é que poderia ser melhor ou não?**

**Aluna** – Sim. Eu lembro-me que na altura a professora de Português tinha dito que estava tudo mais ou menos bem só a nível de infra-estruturas é que estávamos um bocado mais mal mas por enquanto estão a fazer tudo melhor.

**Estão a fazer as melhorias...**

**Alunos** – Claro.

**Portanto, vocês entendem que estas melhorias que estão a ser feitas na escola são melhorias resultantes do processo de avaliação externa.**

(Anuência...)

**A escola também está a desenvolver um processo de autoavaliação. Vocês já responderam ao inquérito**

**Todos** – Sim, sim.

**O que é que pensaram, o que é que pensam desse inquérito? Açam que as perguntas são pertinentes, úteis? Ou não? Que vocês vão dizer aquilo que já toda a gente sabe...**

**Todos** – Acho que sim. Fazem questões relativamente aos Diretores de Turma, às infra-estruturas... ou seja, acho que sim, é sempre uma forma de melhorar. É sempre uma forma do Conselho Executivo ter uma ideia geral do que os funcionários, alunos, encarregados de educação do que eles pensam em relação à escola.

**Então, na vossa perspectiva, é importante fazer esses inquéritos... Para vocês é útil.**

**Alunos** - Sim

**E acham, então, que depois destes inquéritos, a escola vai transformar as sugestões que são dadas em melhorias? Acreditam nisso? Pensam que vai ser assim?**

**Alunos** – Sim.

**Já deram conta que houve alterações, deram conta que há autoavaliação, já disseram aqui alguns aspectos que devem ser avaliados: falaram da questão dos funcionários, das infra-estruturas...E, por exemplo, da relação entre os professores e os alunos, do tipo de ensino que se faz? Deve ser avaliado ou não?**

(Silêncio)

**Podem estar à vontade para falar...**

**Alunos** – Em relação à avaliação de professores?

**O inquérito de autoavaliação poder recolher informação acerca da forma como os professores ensinam, da forma como os alunos aprendem, daquilo que os professores ensinam...**

**Aluna** – Este inquérito fazia-nos imensas perguntas se nós gostávamos dos professores e gostávamos ou não dos métodos que eles utilizavam para dar as aulas...

**E vocês responderam honestamente?**

**Alunos** – Sim. Sim.

**E esperam que das vossas opiniões que haja melhorias nas metodologias, na relação entre os professores e os alunos...**

(Anuência...)

**Agradecimentos finais.**

**E8B**

**11/12/2010 – 15h**

(Visita a casa de uma EE e apresentação da finalidade da entrevista. Estavam presentes mãe e filha – aluna entrevistada na escola)

**Há quanto tempo conhece a Escola Secundária? Tem 3 filhos....**

O P. tem 29 anos, nunca perdeu ano nenhum... Portanto, há 19 anos. Não....Antes, o P. e a S. fizeram o 5º e o 6º ainda fizeram aqui em cima onde é a primária. (Portanto 17 anos)

**E portanto, tem uma ideia da escola já de há alguns anos. Ia lá pouco? Ia lá muito? Como é que fazia?**

Só quando era nas reuniões, que me chamavam. Nunca gostei muito de andar lá sempre a benzer.

**E porquê?**

Porque não tinha motivos p'ra isso.

**Confiava na escola, nos professores?**

Nunca tive motivos, nunca me deram, nem nunca fui chamada com recados, nem nunca fui nada. Só ia, por exemplo, buscar as notas e quando havia uma reunião, nunca fui... nunca andei lá muito assim.

**E que imagem é que tinha, ou que tem, ou que continua a ter da escola? É boa? É má?**

Eu nunca achei....

**Nunca achou nada de mal?**

Eu não...

**Deu conta que houve o ano passado um inquérito aos pais?**

Eu no ano passado não fui. Eu já há 2 anos que não vou à escola.

( A filha interfere e responde)

Fui eu a minha encarregada de educação.

**Ahh! Tu eras a tua própria encarregada de educação!**

Sim.

**E comunicavas à tua mãe o que se passava na escola?**

Às vezes sim, às vezes não. Às vezes preenchia nas aulas, aproveitava que já que tinha... porque eu ia lá poucas vezes à escola...

(Intervém a mãe)

No ano passado, só ia à 2ª, à 5ª e à 6ª.

**Porque estavas a fazer só algumas disciplinas...**

Sim, porque eu tinha deixado no 11º por fazer. Então, aproveitei. Já tinha o 12º e fiz no ano passado o que me faltava .

**Mãe :** Desde há 2 anos que num...

**Não ia à escola. E não tem nenhuma opinião formada sobre os últimos anos da escola: se melhorou, se piorou...**

**Mãe:** Eu não fui lá... Ia buscar as notas, como digo... Num...

**Não preencheu o inquérito. Portanto, não tem noção de se aquilo era longo, fácil, difícil...**

**Mãe:** Não. Se houve, no ano passado, foi ela, que eu no ano passado nunca fui lá.

**(pergunto à filha)**

**Então, tu, como tua própria EE que é que achaste do inquérito?**

**Filha:** Até foi bom! Ficaram com uma noção sobre o que os professores, os alunos e isso acham do funcionamento da escola.

**E tu preencheste o inquérito como aluna e depois como EE?**

É sim.

**E o inquérito era muito longo, era...**

Já lá vai tanto tempo...

**Já lá vai muito tempo... Não te lembras se sofreste muito para preencher aquilo?**

Não. Não sofri assim muito.

**A escola foi inspeccionada no ano anterior. Foi inspeccionada pela IGE. Não sei se a senhora soube...**

( a mãe faz um gesto de desconhecimento)

**Não soube.**

**A filha soube? Deu conta que andaram lá os inspectores na escola a fazer os relatórios?**

Não. Nadinha.



**Nada. Portanto, nada transpareceu.**

Não. Por acaso não... Foi coisa que não sabia.

**Mãe:** Fui lá buscar as notas e nunca me disseram nada...

**E portanto não receberam nem foram informadas de nenhum relatório, nem nada disso?**

**Mãe:** Eu não. O ano passado nunca fui. Como era ela, nunca fui. Já tinha 18 anos, nunca fui.

**Olhando no tempo, de trás para a frente, a escola tomou algumas medidas, foi fazendo alterações, houve mudanças também até na forma de avaliar os professores, houve mudanças na legislação dos alunos, a senhora, como mãe não sentiu que houvesse da parte dos filhos alguma referência ao ambiente da escola, positiva ou negativamente?**

( A mãe faz novamente um gesto de negação)

**Não.** (Dirijo-me, então, à filha) **E tu, como eras a tua própria EE como é que sentias?**

**Filha:** Ai no ano passado foi melhor.

**Foi melhor. Já tinhas dito isso na entrevista que eu fiz aos alunos.**

**Filha:** Pois.

**O ano passado foi melhor. E foi melhor porquê? Foram as medidas tomadas pela nova direção?**

**Filha:** Pela nova direção, porque antigamente éramos assim um bocado presos para fazer certas coisas.

**Presos para fazer certas coisas... Por exemplo...**

**Filha:** Oh! Por exemplo, às vezes para pedir uma coisa tínhamos que andar com as mãos benzidas e... e...

**(Sorrio) Tinham que rezar ao Diretor para conseguir obter alguma autorização para alguma actividade...**

(Anuência/Concordância da Filha)

**Pronto. Então, destes procedimentos de autoavaliação e externa (pelos vistos, não deram conta também não é possível comparar...) não têm a noção de se houve da parte da direção da escola algumas medidas para melhorar a partir dessas avaliações?**

**Filha:** Não. Por acaso, não...

**Conclusão.**

## **E9B**

### **Percurso Profissional e Formação**

**M** – Entrei aqui em Janeiro de 2000 e vim através de Concurso. Houve uma vaga, concorri e entrei. Fizemos um teste, houve uma entrevista, e fui seleccionada.

**Portanto, já vai fazer 10 anos...**

**M** – Já fez 10 anos.

**E a formação que tem tido aqui na escola a nível de trabalhos administrativos, tem corrido bem?**

**M** – Tive alguma formação, mas a partir de 2005 não tive mais nenhuma.

**P** – Estou cá desde 20 de Janeiro de 2004, também por concurso e só. Não sei o que é que quer saber mais.

**E a formação que têm tido?**

**P** – Formação? Têm havido algumas acções de formação que dizem respeito ao nosso serviço aqui. Nunca vamos todas, seleccionamos as pessoas. Tenho tido alguma.

**E** – Estou cá desde Novembro de 1995, também foi por concurso, com testes... Fui seleccionada. Na questão da formação, como a minha colega já disse, vamos a acções de formação, umas vezes vão umas, outras vezes vão outras.

**P** – Eu estou cá desde 31 de Março de 2000. Também foi através de concurso, provas, fui seleccionada e estou aqui. Formação: de vez em quando há, vai uma, vai outra.

**F** – Eu aqui nesta escola estou cá desde 1996 porque eu entrei para outra em 1988.

**Então, é a funcionária mais antiga que aqui está?**

**F** – Agora sou. De resto a formação, alguma, pouca.

**Vocês deram conta que a escola não tinha hábitos de autoavaliação, como aliás aconteceu na maior parte das escolas do país e que de repente surgiu um processo de avaliação externa promovido pela IGE e que abrangeu principalmente aspectos pedagógicos. No entanto, deram conta desse acontecimento na escola. Como é que foi vivido esse acontecimento? A chegada dos inspectores, a forma como foram recolhendo informação, as entrevistas que fizeram... Como é que sentiram isso?**

**Grupo** – Eu não sei, eu posso falar por mim. Eu, por mim, não senti grande... Eu nem vi os inspectores. Foram seleccionadas pessoas para serem ouvidas... Aqui na secretaria seleccionaram só duas: a da área de alunos e a chefe.

**E que tal foi a experiência? Foi boa?**

**Grupo** – Foi. Eles fizeram as perguntas, nós respondemos e portanto não houve assim nada de especial.

**Acharam que a presença deles foi positiva na escola?**

**Grupo** – Eu acho que sim. A inspecção quando vem é sempre para melhorar alguma coisa.

**Depois há o processo de autoavaliação...**

(Interrupção para atender uma professora...)

**O processo de autoavaliação da escola, normalmente é organizado a partir de questionários, etc., dos quais também tomaram conhecimento e responderam, ou não?**

**Grupo** – Toda a gente respondeu.

**Então, o que é que vos parecerem esses questionários? Fáceis, difíceis, acessíveis, longos, curtos?**

**Grupo** – Acho que havia uma parte repetitiva e um bocado longo. Era longo, era... E coisas que a gente desconhecia. Eu nem conhecia... Perguntas de coisas que eu nem tinha conhecimento. Se calhar deviam fazer um questionário que fosse uma parte para os docentes e outra para os funcionários. É. Havia coisas que a gente não sabia. Havia partes que procuravam e depois mais abaixo voltavam a procurar a mesma coisa.

**De todos os procedimentos que a escola tem levado a cabo para fazer melhorias que são procedimentos de autoavaliação, vocês notam que há melhorias, que a escola sofreu melhorias desde que se começou a tentar saber o que é a escola tinha bem, o que a escola não tinha tão bem e se fez alguma modificação a nível de organização, do aspecto físico da escola, da relação com os professores, da relação com os alunos, do ambiente... O que é que notaram?**

**Grupo** – Eu para mim está melhor mas também não é só por causa do processo de avaliação.

(Alguns sorrisos, um certo silêncio)

**Pode dizer tudo aquilo que pensa...**

Porque mudou também a gerência, a direcção, a liderança. Pode não ter sido também por causa do processo de avaliação, mas porque vêm novas pessoas. Há novas ideias, novas acções que vão fazer. Coisas novas que se propõem fazer. Pode não ter sido por causa do processo de avaliação, mas se uma escola é avaliada pelos projectos que tem, isso também influencia. É

natural que a escola tenha projectos, mesmo com os alunos, tenha feito mais projectos, tenha aderido a mais actividades.

Também se calhar porque agora há mais do que havia. Antes não havia...

Não. Sempre houve, só que não aderiam. Até já houve mais do que agora.

Nós já temos ganho alguns prémios. A escola tem ganho prémios nesses projectos. E em termos físicos também já mudou algumas coisitas. Não muda mais porque o Ministério não manda dinheiro. Agora nas relações humanas, há muitas coisas que não dependem só da escola, também dependem das pessoas. Nós próprios entre nós também temos de mudar de atitudes ... não é? E coisas assim.

**Pois, essas são as mais difíceis de mudar... Bom...Então, quais são então as vantagens e / ou desvantagens destes procedimentos de autoavaliação? A recolha de informação que é feita consideram que terá algum efeito na melhoria da qualidade da escola?**

(Silêncio)

**Grupo** – Há sempre um lado positivo, acho eu. Quando nos apontam: olhe, a senhora reage mal desta forma, deve corrigir, fazer de outra ... Tem sempre o seu lado positivo, acho que sim. Mais positivo que negativo...

## **E10B**

**15h – 10/12/2010**

**Estou a falar com a D. A. que está agora...**

No CME (Centro Multimédia e Estudos)

**Vai-me dizer um bocadinho o seu percurso profissional, como é que chegou aqui à escola, pode ser? Se faz favor...**

Eu cheguei aqui a esta escola em 1991. Estive durante um ano do percurso a contrato. Fui-me embora porque o governo não me queria integrar na função pública, para não ganhar vínculo, digamos assim. Passado um ano e meio voltei novamente e vim para a cozinha. Para não criar vínculo na função pública, fui para a cozinha. A partir daí estive 3 anos e meio e passaram-me automaticamente para o quadro, mas foi a nível do Estado, o Ministério da Educação que assim o propôs. Para mim e para todas as pessoas que estivessem na mesma situação. E cá me encontro desde essa altura, passando por vários sectores: desde reprografia, desde bar dos professores, bar dos alunos e agora que estou no CME e na hora de almoço a substituir um colega meu na Biblioteca.

**E de tudo o que fez, o que é que gosta mais de fazer?**

Gostei muito de estar na reprografia e no bar dos alunos, também. Foi um sítio que acabava por conviver com todas as pessoas, desde os professores, desde os funcionários, claro, e mesmo a nível dos alunos e que me sentia sempre muito ocupada, sempre com muito que fazer, mas sentia-me muito bem com aquilo que fazia.

**E gosta de estar aqui na escola?**

Sim.

**Já está cá há quantos anos?**

Aí há 16 anos mais ou menos. A contagem não é por anos civis. Não sei se acontece como com os professores.

**É por dias, é por meses...**

É...

**Destes 16 anos, que coisas mudaram na escola?**

Mudar a nível material, pessoal...?

**Tudo o que mudou...**

Basicamente muito pouco. Há muito poucochinhas mudanças. Tem vindo a ser agradável em relação a outros tempos que passamos, mas a nível pessoal, mais, eu acho. A nível do resto, eu acho que pouca mudança houve. Portanto, mantêm-se mais ou menos as mesmas coisas...

**A nível de recursos...**

Nesse aspecto sim, a nível de recursos informáticos e assim estamos um bocadinho melhor. Sim. Naquela altura não havia CEM. E a nível da biblioteca também não tinha as mesmas instalações, é lógico. Portanto, houve essa mudança, sim.

**Houve melhorias a nível humano e melhorias a nível de recursos. E em relação a esta avaliação do desempenho, a estas mudanças, por exemplo, na eleição do Diretor, às mudanças que houve no estatuto dos alunos, na avaliação do pessoal. Enfim, toda esta**

**mudança legislativa que agora culminou com a constituição deste novo agrupamento. Como é que se sente em relação a esse tipo de mudanças assim mais normativas?**

A nível de avaliação de pessoal tenho que falar por mim. Portanto, eu, este ano e o outro ano fui avaliada, fui bem e isso gerou ( falo a nível geral) uma confusão muito grande. Eu reconheço que havia outras colegas que com certeza também mereciam, não é? Mas conforme as coisas foram postas, acho que foi mau. E, no entanto, eu fiquei nessa posição melhor, não é? Mas se calhar, a forma como foi feito deviam dar passos para que fosse abrangente para todas pessoas, para que todas as pessoas ...

**Se sentissem bem com a avaliação que lhe fosse atribuída.**

Exactamente. Mas as coisas são feitas por aqueles parâmetros, aquele limite, não pode haver mais e com certeza que as pessoas que avaliaram gostariam de dar mais às pessoas, darem uma margem maior, assim de muito bom. Depois, cria muitos conflitos a nível de colegas. Que eu acho que... Eu não pedi a ninguém para ser avaliada e me darem muito bom, não é? Com certeza que as pessoas é que reconheceram aquilo que eu valia. E se calhar o que eu desempenhei até aqui foi aquilo que eu desempenhei noutros anos. Mas nos outros anos a pessoa que estava não reconheceu isso e agora as pessoas que estão vieram reconhecer isso. Mas com certeza que agora as pessoas que fizeram isso, a direção e não só, as pessoas que estão nessa comissão de avaliação, digamos, com certeza tinham outros colegas melhores a quem eles queriam dar muito bom, mas há aquele limite e criam-se conflitos, conforme foi feito.

**E em relação ao ambiente, professores, alunos, que mudanças é que notou?**

A nível do que nós tínhamos, acho que houve uma mudança muito grande. Porque as pessoas acho que podem falar mais aberto. Não há aquele medo de que estamos a falar e de que está alguém a ouvir. Pelo menos é o que eu sinto.

**As pessoas, no fundo sentem-se um pouco mais soltas, desde que houve a mudança da direção...**

Acho que sim. “Não podemos fazer isto..” porque há alguém que vai contar ao Diretor.

**Era o ambiente que se sentia. Então, essas mudanças são as que foram para melhor. As mudanças para pior considera que são aquelas normas que foram instituídas sobre avaliação, no caso da avaliação do pessoal, é aquela que está a provocar...**

Sim, sim... mais conflitos.

**E nos professores, o que é que nota? Nota que os professores andam contentes com esta nova avaliação?**

Também convivo pouco com eles porque estou num sítio em que não estou directamente com eles, mas às vezes também ouço, muitas vezes na televisão ou na comunicação social, que também há revolta, se calhar da mesma forma que há no meu sector. Também muitas vezes é só mais burocracia. Eu também entendo que da forma que eu ouço que exigem tanta coisa para avaliação, muitas vezes o professor também não tem tempo para tanto. Ou há de preparar as aulas, ou há de dar atenção aos alunos, ou há de pensar no que tem para fazer, porque é posto ali naquele patamar que tem de ser cumprido porque estou a ser avaliado e que é mais importante do que estar com os alunos...

**Deu conta que a escola sofreu uma avaliação externa, quando foi da IGE?**

Sim, sim...

**E como é que sentiu isso aqui na escola? Sentiu que houve preocupação dentro da escola, com a presença dos inspectores, ou não?**

Eu que me apercebesse, não sei, não posso responder, porque não me apercebia dessa forma. A preocupação, com certeza, se houve foi para que, sim senhor, estivesse tudo bem e que as coisas estivessem a correr pelo melhor. E penso que sim. Não sei, não posso afirmar muito...

**Não sentiu aflição, nada disso?**



Exacto. Não posso afirmar muito sobre esse assunto.

**E depois? Chegou a saber do relatório? Teve acesso, deu alguma vista de olhos no relatório produzido pela IGE?**

Por acaso, não.

**E em relação à autoavaliação? A autoavaliação que houve o ano passado foi conduzida com inquéritos que foram feitos aos pais, alunos...**

Sim, sim.

**Como é que se sentiu a preencher o inquérito?**

Sentia-me um pouco com dúvidas. Não sabia se ao responder às perguntas que estavam a ser feitas se estava a ser directa àquilo que me estavam a perguntar, se estava a ser positiva ou se estava a ser negativa. Eu tinha assim umas certas dúvidas, porque havia uma que dependia de como a pessoa pudesse estar a interpretá-la. Eu podia estar a interpretá-la para bem e no fundo estar a responder mal. Tive algumas dúvidas, muitas vezes nem respondia...

**E achou muito longo, ou equilibrado?**

Eu achei mais ou menos.

**E ficou cansada de o preencher?**

Não.

**E já chegou a saber alguma coisa dos resultados?**

Que eu tenha conhecimento... Também nunca perguntei. Nunca fiz perguntas disso, se calhar deveria, mas nunca perguntei nem tenho conhecimento.

**E que é que pensa, então, destes procedimentos de autoavaliação? Acha que valeu a pena o esforço da escola, tentar se auto-avaliar? Ou não valeu a pena?**

É um bocadinho confuso, essa parte, para eu poder responder a nível positivo ou não, para eu ter... na parte da avaliação da inspecção, se correu bem ou mal, também não posso estar a dar resposta concreta sobre esse assunto...

**Da avaliação externa. E da autoavaliação? Qual a sua opinião? À partida, vale a pena ou não vale a pena fazer a autoavaliação da escola?**

Mas a nível geral? Portanto...

**A escola fazer a sua própria autoavaliação: fazer aqueles tais questionários, fazer o levantamento dos pontos fortes, dos pontos fracos...?**

Sim, sim, por um lado, se for pelo lado que a gente responde e dizemos aquilo que está mal é bom para que haja, nas próximas, que consigamos corrigir aquilo que está mal.

**Para tentar melhorar...**

Exacto.

**E penso que é isso que se calhar, se tende sempre a fazer. Acha que se consegue?**

É capaz de ser sempre difícil porque como se costuma dizer, Deus também não agradou a toda a gente, e quando é assim muita gente a trabalhar é difícil agradarmos a todos. Se calhar melhorando algumas coisas, das perguntas que nos foram feitas, da parte negativa, se calhar, no próximo ano já estão outras pessoas a dizer que está mal. Se calhar tentaram melhorar porque houve pessoas a dizer “acho que isso não está bem”, é o que eu digo nunca se agrada a todos é muito complicado.

## **ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA C**

### **E1C**

**17:45h - 16/12/2009**

**1-Venho pela primeira vez ... E a minha primeira pergunta: Tendo conhecimento de que esta escola ainda não foi avaliada pela IGE e sabendo que já existe alguma prática de autoavaliação nesta escola, queria saber, então, como é que essa prática começou.**

**Diretor** – Bom... Nós, para aí em 1994, ou 93, fomos objeto de uma ação pioneira da IGE, que eles chamavam na altura o Projecto 3.13, que era um projecto precursor da avaliação externa das escolas. Foi uma aventura, nessa altura, porque nos apareceu aqui na escola um batalhão de inspectores, uma equipa multidisciplinar, para aí uns 8 inspectores, que estiveram aqui uma semana, ainda passou. E envolveu observação de aulas, presença em reuniões, na altura, reuniões de grupo, de conselho pedagógico, que eram os órgãos da escola... Não havia Assembleia de Escola, há muitos anos, em 93.

**Hum...**

**Diretor** – E portanto, eu tenho aí o relatório religiosamente guardado, que era um relatório extensíssimo. Aquilo tinha muito mais parâmetros do que tem hoje a avaliação externa. Era um projecto de estudo, não é, por parte da IGE. Nessa altura uma das questões afloradas foi exactamente a questão da autoavaliação da escola que, na altura era uma coisa perfeitamente inédita, quer dizer... autoavaliação de escola.. Bom.. E portanto, a partir daí nós ficamos todos na escola, mais ou menos, (quando digo todos estou a referir-me naturalmente ao núcleo duro, chamemos-lhe assim)

**O corpo docente, os efectivos da escola...**

**Diretor** – Exactamente. Ficamos todos com a sensação, com a percepção de que havia necessidade de termos indicadores do nosso percurso, do nosso progresso, dos resultados que obtínhamos. Vem daí, vem dessa altura .... o início do... do sentimento de nos auto-avaliarmos... De uma forma incipiente... Nós começámos por fazer isto apenas ao nível dos resultados dos alunos.

Portanto, temos um sistema mais ou menos consistente... Eu digo mais ou menos porque a gente nunca tem uma forma de aferição com outras escolas... que nos diz que resultados é que nós temos este ano... se eles relativamente ao ano passado ou há dois anos, e há três, há quatro ou cinco, se são melhores se são piores, que taxas de transição, de retenção, que taxas de permanência nos vários anos temos... Nós temos isso. Hoje nós temos indicadores estatísticos há muitos anos e temos de uma forma sistemática, nós temos instrumentos...

### **Que são publicados na página da escola...**

**Diretor** – São... São... São objeto de análise em Conselho Pedagógico e depois na Assembleia de Escola, hoje, Conselho Geral... Portanto, temos uma prática de mostrar os resultados que temos desde há muito tempo. Mas isto naquilo que diz respeito a resultados dos alunos. Portanto, muito daquilo que nós considerávamos que era a avaliação centrava-se muito ao nível de avaliar o quê? Avaliar os resultados que os nossos alunos obtêm. E portanto era o grande enfoque. E ainda hoje é assim. Ainda hoje... e eu não digo isto, ainda hoje é assim, por estarmos num sentido que eu considero errado. Não.. Eu acho que a escola deve sobretudo preocupar-se com os resultados que os seus alunos alcançam. Esse deve ser o enfoque todo que se deve colocar na escola. Depois, o resto são questões com uma hierarquia de importância muito abaixo desta. O que nós queremos de facto é que os nossos alunos obtenham os melhores resultados possíveis. E portanto é aí que insistimos. Claro..Mais tarde começa a haver esta coisa da avaliação integrada, da avaliação externa das escolas com consequências, da avaliação externa com consequências, nomeadamente consequências a nível das quotas, das menções de mérito e aí as coisas tomam outra dimensão.

E, portanto, eu àquela questão que levantou, **Quem?** Naturalmente, eu... Atenção que nós, mais coisa menos coisa, vamos ser objeto de avaliação externa e nós temos que preparar o nosso background, não é? Porque senão... E eu andei a ler, fiz pesquisas, li relatórios, contraditórios de avaliações externas de outras escolas secundárias da tipologia da nossa, porque é bom nós conhecermos aquilo que os inspectores procuram, não é? É bom. E eu verifiquei que um dos calcanhares de Aquiles que eu encontrava muito lá era “a escola não tem práticas de autoavaliação, tá...tá...tá”. A partir daí surgiu outra necessidade de colocar a questão de outra forma, uma forma mais aprofundada. Eu próprio também, entretanto, tinha feito a pós-graduação em administração escolar e tinha contactado com modelos de avaliação das escolas nomeadamente com o modelo a CAF e com o EFQM e aquelas outras coisas todas. E portanto, também eu próprio estava já sensibilizado para essa temática. E, portanto, como presidente do conselho executivo que era, determino e mando publicar que passamos a ter uma comissão de avaliação no velho estilo do coronel da minha tropa. Que era – OK. Faça-se. Vamos fazer isso. Quem é a nova comissão? Tu, Tu e Tu.

## Foram nomeados?

**Diretor** – Exactamente . E nomeei-os de uma forma a ir buscar transversalidade de especialidades nos docentes: fulanos das letras, fulanos da matemática, fulanos com apetência para o número, mas também de fulanos (atenção fulanos-professores) com sensibilidades para outras vertentes, não é, da ...

## Da educação?

- **Diretor** - Exactamente, desta problemática toda da escola. E, portanto, esta comissão formalmente constituída começou a trabalhar há 3 anos (2006/2007). Hei-de ter aí o despacho de nomeação. E portanto, a comissão fez um trabalho, nessa altura, sem a preocupação de modelos, de ... Passou inquéritos, fez entrevistas, fez observações e produziu um relatoriozinho, um relatório incipiente em que se abordavam algumas fragilidades . Pronto. Era um primeiro passo. Este era também um primeiro ano de ...

## Experiência...

- **Diretor** - Não achei muito relevante dar grande visibilidade ao relatório da comissão. Eu acho que ele era pobrezinho... pobrezinho. E então, temos que melhorar esta coisa. Temos que avançar com isto. Para o ano, a comissão vai trabalhar segundo um determinado modelo. E portanto, o modelo mais ou menos aceite por aí fora é o da CAF, vamos utilizar o modelo CAF. A comissão teve uma pequena reformulação por inerência de funções do... porque esta comissão de avaliação tem um representante, um elemento que é membro do Conselho Pedagógico, e eu entendi que devia ser assim e depois prevaleceu assim em termos do regulamento interno, no Conselho Geral, exactamente para credibilizar a função da comissão de autoavaliação, ou seja, conferir-lhe o estatuto de estrutura de coordenação e supervisão e hoje, nesta escola, de acordo com o organograma, de acordo com o regulamento interno, a comissão de autoavaliação é uma estrutura de coordenação e supervisão. Portanto, não é algo que está ao lado...Não. É algo que está perfeitamente entrosado no que é o organograma da escola. E paralelamente a isso, conversei com o meu colega F E, aqui meu vizinho, da escola G E, e falei com o Diretor do Centro de Formação que funciona aqui nesta escola, a sede é aqui, sobre a possibilidade de eles nos financiarem de alguma forma a formação na área da CAF. Eu também já tinha... e tinha conhecimentos ... e nestas coisas o conhecimento pessoal é muito importante..., eu conhecia bem o F B, de M; sabia que o F B estava a aplicar já o modelo CAF. Telefonei-lhe, tudo bem... “Ó B, tu não vens aqui fazer uma formação?...” Quem paga? Há

sempre necessidade de pagar estas coisas... Numa altura em que havia grandes constrangimentos, porque isto foi no ano passado, e havia constrangimentos ao financiamento de acções de formação... Elas eram canalizadas apenas para aqueles professores que precisavam de créditos para aquelas coisas...

### **Mudança de escalão...**

Exactamente isso... Pronto, mas nós prontificámo-nos, eu e o E e depois também a I S, de PC... Não... Nós estamos interessados nisso. No fundo, numa das nossas reuniões que nós vamos tendo, acertámos... Vamos avançar os três e foi assim. A ação de formação foi feita exactamente com... Depois a R, da I, também acabou por se associar, e entre as 4 escolas fizemos a formação e pagámo-la... Não foi nada de transcendente, não é? Conseguimos que a ação fosse acreditada pelo Conselho Científico e os formadores foram exactamente o B e uma assessora dele, a C, que tinha feito um mestrado, uma coisa qualquer...

### **Um mestrado na Universidade Católica...**

Isso mesmo...Um mestrado em Avaliação com o modelo CAF... e a C e o B fizeram-nos aqui a formação que terminou em Julho de 2009... Ou seja, já dei a volta à questão toda... Ou seja, estamos em Dezembro de 2009...Se me perguntar agora qual é o ponto da situação, eu não lhe sei dizer nesta altura... Não sei até porque eu faço questão em me afastar do trabalho da comissão.... (Silêncio)...

### **Para...**

Sim. Porque naturalmente que nós temos... Não é bom, não é bom... Não... Não é bom... Eu só intervenho nisso quando vejo que eles sornam...

### **Ou seja, quando não estão a avançar com o trabalho...**

Exactamente... Exactamente... De resto...

## **Não intervém para não interferir em critérios, em...**

Pois...É sempre um... Não acho bem... Do relatório do ano passado surgiu uma coisa curiosa, muito interessante que... Trabalhou-se muito a questão da liderança naqueles indicadores da CAF vê-se muito isso e apareceram coisas muito interessantes sobretudo ao nível do pessoal não docente. E eu até já fui buscar resultados desses painéis da autoavaliação para a revisão do Projecto Educativo. Uma das questões que se detectou foi uma enorme desmotivação ao nível do pessoal não docente... Muito maior do que do pessoal docente. Uma enorme desmotivação... Nós temos 50 e tal funcionários... A grande maioria não respondeu às questões, e a outra parte, “não sei, não sei, não sei..., não faço ideia...”. Portanto, isto é claramente desinteresse, alheamento e é preciso ver porquê... É preciso.. Mas depois ressalta daquilo também, de alunos, professores, e isto tem de ser descodificado, veio dali a evidência de um deficit de participação, de um sentimento de deficit de participação. Aquelas perguntas de “foi ouvido para isto... para o regulamento, para não sei quê... foi ouvido quanto aos horários, foi ouvido...” Portanto, e notou-se que as respostas onde a predominância dos “às vezes” e dos “nunca” existiam eram exactamente ao nível da participação, ao nível daquelas questões que se prendiam com o sentimento da participação. É claro que nós, e temos sempre que descodificar isto e eu sou suspeito para falar porque sou o Diretor, não é? E, portanto, sou suspeito. Mas eu penso que muitas vezes isto não tem a ver com a realidade, com a maneira como isto se passa, mas com a percepção que nós temos do que é que é participar. Porque há muita gente que pensa que a participação existe quando a minha opinião prevalece e isto não tem... Quer dizer, participar é dar voz a toda a gente, é ouvir toda a gente, é... mas não tem necessariamente que ser aquela daquele ou aquela daquele, até porque as duas são inconciliáveis. Portanto, participar não tem necessariamente que ser apenas quando “fui ouvido... Não.. Mas foi ou não foi? Não. Não fui ouvido”... Então, não participou... Foi convidado a participar, agora o prevalecente não foi aquele... Portanto, há aqui sempre algumas questões, eu sou suspeito para falar disto, mas claramente que existe esta questão... E pronto... E foi esse.. é esse o ponto em que estamos.

## **Esses resultados são os mais recentes e são aqueles que vão influenciar de alguma forma o Projecto Educativo?**

Sim. O Projecto Educativo vai ter este ano uma componente de reforço dos níveis de participação. Na proposta que apresentei ontem em Conselho Pedagógico já estão exactamente algumas estratégias nessa finalidade que é diluir o sentimento de não participação... Finalidade, não é? Aí estão algumas estratégias no sentido de reforçar momentos de expressão, de comunicação, no fundo, de participação das pessoas, dos alunos, do pessoal não docente, do pessoal docente... Embora isto seja... isto é tudo um bocado utópico, mas...



**Pois, tenta-se, é uma tentativa constante...**

É...

**E os pontos de partida, então, para a autoavaliação, para todo este dinamismo que acaba por ser imprimido à escola... A comissão tem que trabalhar muito...**

Tem...

**...tem que produzir uma série de instrumentos de recolha de informação, tem de acompanhar uma série de procedimentos, tem de fazer os seus relatórios... os pontos de partida da autoavaliação, aquilo que mais incomodou a escola, digamos, nesse primeiro momento, em que houve a tal actividade de inspecção aqui, o que mais incomodou foi...**

O que mais incomodou foi a presença dos inspectores na sala de aula, foi uma coisa complicada, era uma completa, era e ainda hoje é, uma completa novidade porque havia equipas de dois inspectores em cada área: dois no Português, dois na Matemática, dois no Inglês... Havia equipas disciplinares de inspectores...

**E desse relatório ressaltou o quê? Além das...**

Não... Num ressaltou... Do ponto de vista do serviço educativo, não surgiu ali nada a dizer que nós tratamos mal este aspecto ou aquele... Não. Aspectos mais processuais, mais ao nível do ter evidências... “Então, mas faz, mas onde está?” Mais ao nível das evidências. “Onde é que tem documentos que suportem isto? Mostre lá que faz isto”... Aliás esse é o grande problema da... a avaliação externa vive das evidências, não é?

**A questão da avaliação está muito associada às evidências e levanta-se um problema que pode ser interessante reflectir que é o de se saber se só quando há evidências é que há um bom trabalho...**

Exactamente...

**Educativo, organizativo, etc...**

Tudo.

**Ou se as evidências são o calcanhar de Aquiles, muitas vezes, para se fazer um mau trabalho...**

Sim...

**Porque a preocupação com as evidências pode também ter um feedback negativo...**

Claro...

**Que é eu estou tão preocupada com as evidências...**

Não me interessa o resto, interessa-me é que isto pareça bem.

**Nem se faço o que é fundamental só para ter cuidado com as evidências...**

Exactamente. Isso é um facto. Nós, neste momento, nesta escola, que vamos ter avaliação externa, estamos no momento de nos preocuparmos com as evidências. Nós estamos a trabalhar no sentido de termos um portefólio de escola, chamemos-lhe assim, um portefólio repleto de evidências. Exactamente... Agora, e aquilo que a sra. Dra. disse nem me parece desajustado que muitas vezes isso., que o mais importante esteja em conseguir ter evidências de que consegui fazer um bom trabalho...

**Porque depois não se pode provar que fez um bom trabalho...**

Exactamente... Exactamente.

**Temos aqui um problema que é a prova de que há um bom trabalho.**

Isso é verdade...

**Porque depois é preciso também fazer a conceção do que é um bom trabalho.**

Pois... O que é um bom trabalho?

**O que é um bom trabalho para um professor, para um funcionário, ou para o líder da escola... o que é que se pode considerar um bom trabalho... Isto levanta muitas questões.**

Completamente.

**Outro aspecto que eu queria saber é qual foi a recepção da comunidade educativa na primeira vez que soube que havia uma comissão de avaliação e como é que tem sido ao longo do tempo? Se houve alguma alteração...**

A comissão... a comunidade educativa que se preocupa com estas coisas são os professores... Não são os pais, não é a autarquia, não são as empresas, não são os alunos... Não são. São os professores. E são os professores porque os professores é que são os atores principais, como é óbvio. São os professores que fazem coisas. A reação que eu achei mais relevante foi a curiosidade em conhecer resultados... “Como é... Queremos ver o relatório”. Daí, eu há bocadinho lhe ter dito, sub-repticiamente “eu até nem dei grande visibilidade ao primeiro relatório”, e disse assim “eu acho que ele é pobrezinho”, foi assim que eu disse...

**Sim...**

Porque exactamente havia uma grande ansiedade em conhecer as conclusões, o que... Penso que as pessoas estariam à espera que a comissão fosse pessoalizar críticas, pontos fracos... “Não... Aqui trabalha-se mal... É fulano e sicrano...” E a comissão de facto não faz isso e analisa as estruturas global mente e não... Portanto, o que foi mais curioso foi as pessoas (professores) pretenderem saber esse tipo de questões...

**E agora? Sabem?**

Agora este relatório já foi publicado, as pessoas estão mais tranquilas porque têm a ideia de que não aparecem lá nomes... (Sorriso...) penso que isso é...

**E reconhecem o papel, o interesse da autoavaliação?**

Não sei, não sei...

**Não se consegue saber isso...**

Não sei, não sei...Temo que não. A sério (Sorriso) ... Temo que não, temo que... quer dizer... temo... a percepção que eu tenho é de que as pessoas “ah isto não interessa nada. Nós temos que fazer isto porque vamos ser inspeccionados e portanto nós temos que estar preparados...” E também foi assim que eu pus a questão... Foi “Atenção, meus senhores que isto aqui não é opcional, é mesmo para andar”...

**E quando sai o relatório da autoavaliação existe algum momento de reflexão no Conselho Pedagógico, nos Departamentos?**

Sim. Sim. E no Conselho Geral.

**Isso fica em acta, depois? As pessoas reflectem de facto ou é apenas um processo formal?**

Em acta nesta escola nunca fica porque nós temos aqui uma coisa... Em actas só ficam deliberações e declarações de voto. Nós não fazemos actas “ interveio fulano a dizer que estava a chover e que não sei o quê...”. Portanto, as actas são... Aquela riqueza da discussão nunca transparece em actas, intencionalmente, porque uma acta dessas, e já houve tempos que, como toda a gente, as tínhamos assim, isso era um sarilho para se aprovar a acta, porque havia sempre algo que... “Então, não...- Dite – Ó secretário escreva lá.. ZZZZZZ”. Discute-se, com vigor, quantas vezes, mas quem ler a acta não... “Eh, pá ... estes tipos não fizeram nada...” E também tem muito a ver com a experiência de vários elementos desta escola de exercício de funções noutros lugares... Nós temos muita gente aqui que foi deputado municipal, eu fui vereador da educação 8 anos, e quem passa por órgãos destes habitua-se a ter actas assim, que já vão feitas para a reunião, isto é, actas que dizem assim: “assunto tal... Proposta esta, esta e esta... ” e depois tem um espacinho para dizer “interveio fulano, sicrano, disse isto, isto, isto...”, “foi deliberado tal” ...

#### **Assunto encerrado....**

Exactamente. É claro que na reunião a malta pintou a macaca, mas isso não está lá, como é óbvio, porque o que interessa é a deliberação.

Portanto, em termos de actas não...

#### **Nada de muito relevante em termos da discussão feita...**

Não. Não.

#### **As pessoas discutem os resultados, mas isso não fica registado em lado nenhum...**

Não isso não é fácil.

#### **E depois, como é que, se isso não fica registado ...**

Não. Ficam registadas as posições.

**Como é que depois se consegue recolher a informação? Imaginemos que há um departamento ou um grupo que tem uma opinião acerca de um determinado resultado, como é que depois ela chega à gestão?**

Então, mas ela fica em acta.

**Fica em acta... As decisões e opiniões...**

Ah sim. Não! O que não fica é aquela parte da discussão, a argumentação.

**Dificuldades encontradas na implementação do modelo de autoavaliação. O modelo de autoavaliação, pelo que sei, é o CAF...**

Há enormes dificuldades porque a CAF é um modelo altamente exigente. Exige uma equipa muito conhecedora, muito técnica, conhecedora tecnicamente... E quando digo técnica, não digo estatística. Técnica em termos de saber como é... Exige grande estudo, grande tempo, ver outros casos, outros exemplos, e depois adequar aquilo à escola, adequar o que é que de facto são indicadores... A CAF é um modelo muito exigente. Nós, houve uma altura que andávamos aqui com aquele da "Qualidade 2000", como é que se chamava aquilo? Daquela professora do Eduquês... Havia um Observatório da Qualidade...isso aí era assim uma coisa que era mais ou menos... O CAF não é isso. E sobretudo o CAF é uma coisa que só produz resultados, propriamente resultados...É muito complicado... A gente só para aí daqui a 2 ou 3 anos é que consegue ter alguma coisa da CAF, até porque a CAF implica... "Então, mas já avaliou, já tem resultados...!!!"

**Implica atribuir pontuações...**

Pontuar...Aquilo é um inferno...!

**Até todos entrarem em acordo sobre qual é a pontuação...**

Exactamente. Eu acho que isso é uma coisa muito complicada e sobretudo no contexto... (Interrupção por telefonema).

Sim a CAF é uma coisa muito complicada. Numa empresa aquilo é mais fácil. É mais fácil porque trabalhamos com outro tipo de relações de trabalho. As escolas são muito específicas. A escola tem uma estrutura muito horizontal, historicamente. E uma empresa não é assim. É mais verticalizada, é mais fácil trabalhar. Os resultados-chave de uma organização, numa empresa nós sabemos perfeitamente quais são, como é. Na escola há alguma relutância em assumir quais são os resultados-chave. Quais são? São os resultados dos alunos? São o número de alunos que entram na universidade nos cursos tal e tal? E isso não é pacífico. E há alguma relutância. Relutância porque nós somos muito marcados por paradigmas ideológicos. E isto vai demorar uns anos até nós serenarmos se é que algum dia... Nunca serenamos, pois claro...

**Há uma dimensão política na educação, que tem de estar sempre clara, desde a definição da LBSE até à escolha dos currículos...**

Tudo, tudo...

**E os professores na sua formação também recebem essas concepções e depois fazem as suas opções políticas...**

Não... mas depois na educação acabamos por estar todos mais ou menos de acordo porque todos bebemos do mesmo sítio e ...

**Aparentemente, se calhar, não?... Não sei. Eu vejo, às vezes, muitas discordâncias...**

Eu acho que nós naquilo que é essencial, naquilo que é fundador, toda a gente está de acordo em Portugal, naquilo que é Educação. Nas questões laborais, professores e avaliação do desempenho ( as questões laborais não são educação, há muita gente que confunde isso). Agora, de resto, não... Igualizar é uma questão que estamos de acordo...A função igualizadora...

## **Superação das desigualdades sociais...**

E que hoje, apesar de reconhecermos isso, a escola hoje é muito mais elitista do que era quando eu era estudante. Não tem comparação nenhuma. A escola hoje é muito mais desniveladora do que quando eu era garoto e do que quando eu era da idade dos meus alunos aqui. Não tem comparação nenhuma. É muito mais potencializadora das desigualdades...

**Mesmo com a autoavaliação a tentar possivelmente... Com a autoavaliação, tendo esse objetivo de melhorar a qualidade do serviço educativo que pode e justamente deveria conduzir à construção da igualdade de oportunidades, mesmo assim não consegue...**

Não, não consegue...Acho que é a escola toda... Não é esta escola, é a escola portuguesa... Eu acho que nós não conseguimos. Estamos exactamente no caminho contrário com a ideia de tratar toda a gente da mesma maneira... Hoje começa a aparecer o discurso da diferenciação pedagógica, de tratar diferente aquilo que é diferente para dar oportunidades. Mas este foi um discurso maldito não sei durante quantos anos! Durante anos e décadas nós fizemos exactamente o percurso contrário: tratar todos da mesma forma, sempre. Ainda hoje nós temos instrumentos legais marcadamente... Dizem assim “você não pode ter uma turma só com repetentes... não pode... são situações anómalas... só se for um projecto e mesmo assim temos que ver” e isto é claramente dizer assim: “... Espalha lá a malta, espalha lá...”, não é? Quando surgiram os currículos alternativos, quando surgiram os CEFs foi um pandemónio, os sindicatos fizeram aí., pintaram a manta, porque estávamos a ghetizar os alunos... lembra-se perfeitamente desse '97, foi uma coisa péssima, foi um barulhão...Pronto. E hoje já se começa a aceitar os CEF como uma maneira .. “bem... estes tipos têm que acabar a escolaridade, têm que concluir isto, deixa-os para ali, pelo menos não chateiam..” quer dizer... Mas de facto nós não tomamos as coisas a sério, como elas devem ser, temos relutância...

## **Em chamar as coisas pelos próprios nomes...**

Temos, temos...Nós falhamos muito ao nível do ensino primário. Nós, por exemplo, temos coisas curiosíssimas do género de dizer assim: “no primeiro ano nenhum aluno fica retido, ninguém, ninguém” . E depois no 2º ano? “Ai, no 2º ano temos uma taxa elevadíssima...”. Lembro-me de ouvir a Ministra Maria de Lurdes: “Nós! É uma vergonha nacional as taxas de retenção no 2º ano de escolaridade”. “Ohhh, minha senhora! Eles não ficaram retidos no 1º ano, no 2º deram-lhes o mesmo currículo que deram aos que sabiam! Estava à espera de quê?”. Porque é o que nós fazemos, não é? Nós fazemos isto. Nós não retemos o aluno... OK,



ele vai para o ano seguinte e no ano seguinte tratamo-lo como se ele soubesse o mesmo dos outros.

### **Mas isso não será um problema do professor também, em particular?**

Não. Isto é um problema do sistema educativo. Claro que é. Não... É claramente um problema do sistema. É claro que para o professor é muito confortável adoptar um manual... É muito confortável. É a coisa que o professor mais gosta, é de adoptar um manual... Nem lhe interessa até o programa, é o manual...E o manual é um conforto, dá uma segurança, é fantástico. A gente chega a uma aula, tau! Página tal! Vamos embora! É uma categoria! É bom! Mas não é isso que nos serve e nós precisávamos de ter medidas legislativas que fossem exactamente noutro sentido, num sentido completamente diferente...

### **Então, acabamos por concluir que a autoavaliação das escolas não consegue resolver os problemas fundamentais da educação, da qualidade da educação...**

Não. Eu acho que não mesmo. Definitivamente. Nesse aspecto, não. Naquilo que de facto eu (isso é a minha conceção), naquilo que eu acho que devia ser a verdadeira missão da escola que é proporcionar a todos, a todos, que cada um vá o mais longe possível... que cada um vá o mais longe possível ... e é isto ... e não é que todos cheguem ao mesmo sítio e nós o que temos feito durante estes anos todos é que todos cheguem ao mesmo sítio ... Não é... E nós devíamos... Que cada um vá o mais longe possível. E se eu definir que o slogan é este, eu tenho que começar a tratar os garotos de maneira diferente, desde o primeiro dia em que se sentam na escola. E tenho que poder ter liberdade na escola de ter autonomia para fazer coisas, para constituir turmas, para alocar professores àqueles tipos, àqueles, àqueles e àqueles... para não ter a pretensão de chegar ao fim do ano e dizer assim: “agora, os meninos vão todos fazer um exame, igual para todos”. Isto é uma palermice! É uma palermice!... Claro. Faz perfeitamente sentido um exame igual para toda a gente, os exames nacionais, mas os exames nacionais são para alunos que estão a seguir o ritmo normal. Perfeito! Mas é preciso perceber que há alunos que não seguem o ritmo normal, precisam de uma ajuda naquele ponto, precisam de uma ajuda para recuperar. OK! Mas é preciso dar-lha! É preciso dar-lha! E dar-lha não é assim “Ah! A lei prevê que a agente dá apoios educativos” O menino tem apoio, agora vai ser um sucesso! Vai nada! É preciso ver se deu. E é preciso ver porque é que não deu! “ Não deu! Ah! O menino teve apoio, mas não deu!” Porque há quem pense que tem apoio, está resolvido. “O quê! Teve apoio e não dá? Então, mas porquê?” ... Há Conselhos Pedagógicos “Então, mas esses garotos tiveram não sei quantos ... tiveram aulas de apoio a Língua Portuguesa e essa nota baixa? Não pode ser!” “ Não pode ser porquê?”. A culpa foi da professora, vamos ver. E eu acho que isso pode ser... Porque é que não pode ser? Pode ser da professora, mas também pode ser do

aluno... Também pode ser do aluno e se nós tivéssemos atenção a esses pormenores o mais cedo possível, nós resolvíamos imensos problemas a jusante...

**Portanto, a autoavaliação acaba por não ir de encontro a isso...**

Não.

**O modelo CAF. Pensa que consegue ou poderia ser aperfeiçoado de forma a conter alguns parâmetros que dissessem respeito, neste caso, ao desempenho profissional dos professores, para implicar a prática em sala de aula?**

Eu acho que era muito interessante... Exactamente... Eu acho que um trabalho meritório era ter um desenvolvimento, uma implementação da CAF para a escola mais...

**No âmbito pedagógico?**

Sim... Como é que eu hei de dizer? ...Mais esmiuçado, como dizem os ...

**“Gato Fedorento...”**

Exactamente. Mais esmiuçado. Eu acho que isso era um trabalho de grande valia, mesmo.

**Que tipo de contributo é que pensa então... Se nós não conseguimos com a autoavaliação, com os processos que existem, com os modelos existentes, melhorar a qualidade da educação, que melhorias é que estes modelos podem trazer? Melhorias mais no âmbito organizativo, no âmbito geral?**

...Se quer a minha opinião sincera, eu acho que estes modelos todos contribuem para que as escolas cumpram melhor as determinações legais.

**E mais nada do que isso?**

Ponto Final.

**Portanto, não há nenhuma mais valia em termos de qualidade, propriamente dita, da educação.**

Exactamente. Eu sou muito céptico quanto a isso... Sou muito céptico porque quer dizer... qualidade da educação – defina-se... O que é qualidade da educação? É preciso definir... O que é uma educação de qualidade? Não está dito em lado nenhum, não é? Depois há alguns estereótipos que estão mais ou menos definidos... Mas... isto é muito subjetivo... Há uma enorme dificuldade. O que é que é qualidade? O que é que é uma escola de qualidade?

**E os professores, nas escolas, pensa que conseguiriam entender-se? Se fosse necessário definir um conceito de qualidade para as escolas, os professores conseguiriam, começando por discutir como há pouco estávamos aqui a conversar que deveria ser cada um poder chegar o mais longe possível, por exemplo, isso poderia ser um slogan que promovesse a excelência de uma escola, os professores poder-se-iam encontrar em torno de algumas ideias comuns sobre o que significa a qualidade do ensino e a partir daí mudar as suas práticas pedagógicas, por exemplo, ou melhorá-las?**

Eu acho que isso é uma coisa muito difícil, não é? Acho que é muito difícil porque isso exige muito... Uma abordagem dessas exige muito mais trabalho a um professor... Muito mais... Exige muito mais trabalho a um professor... Uma coisa é eu dar aulas a uma turma, outra coisa é eu dar aulas a 10 alunos. Não tem nada a ver... E nós dentro das escolas sabemos quem são os professores que dão aulas a alunos e quem são os professores que dão aulas a turmas. E nós sabemos quem são... Isso...

**E fazer mudar as concepções não é fácil...**

Isso é mesmo muito difícil. Eu continuo a ter... agora falamos em coisas mais mezinhas mas que vão ao encontro disto... Eu continuo a ter professores que dizem assim, e eu chateio-lhes a cabeça: “parece impossível! Tenho aqui 4 níveis!” E eu armado em burro: “tem 4 níveis? Mas o que são 4 níveis? Então, ó fulana, mas você é professora de Matemática, só tem Matemática!” (Sorriso). “Tenho aqui estes, e estes...” “Quantos alunos tem?” “Isso não sei”. “Mas devia era

saber quantos alunos tinha”. As pessoas querem ter é dois níveis. Mas porquê? Ora, eu faço um ponto para estes e outro para aqueles. Preparam esta aula, preparam aquela. Está feita. E isto é geracional. Geracional, não, é transgeracional.

### **É uma questão de mentalidades...**

Pois é. É evidente que é assim, não é? Uma coisa é eu dar aulas a alunos e perceber que os miúdos são pessoas, cada uma, outra coisa é eu ter uma turma... Isso é uma diferença terrível, tenebrosa. Não tem nenhuma comparação, pois não? Isto não tem nenhuma comparação... Eu não consigo perspectivar ... (Sorriso) É uma coisa... Eu... Atenção! Nesta escola eu tenho professores, vários, que dão a alunos e que levam para casa trabalho de Português do fulano, do sicrano e do beltrano que lêem um a um e fazem recomendações um a um... Depois tenho dos outros que trabalham com a turma inteira, não é?... São formas completamente diferentes. Em todas as escolas há disto, de certeza absoluta. Que nós não somos nenhum... pelo contrário, nós somos uma escola “bera”. Este ano ficamos mal no ranking como o raio. (Sorriso) Já houve anos em que ficamos bem, mas este ano a coisa correu mal... Mal!

### **Mas o ranking diz alguma coisa sobre as escolas?**

Diz, diz...E de que maneira. O ranking diz muitas coisas sobre a escola. Não é o ranking, é quantos tipos ficam à nossa frente e quantos ficam atrás de nós. No ranking o que é mais importante é isto (deixa ver se eu tenho aqui, não sei se tenho isso aqui...) ....

(Procura de um ficheiro no computador)

### **Ainda não vi o que são os indicadores de qualidade aqui...**

Depois vá lá ver... É só gráficos... Uma porcaria! Fui eu que fiz aquilo...

(Continuação da procura)

Onde é que eu pus isso... Devia estar publicado, devia, devia...

### **Ranking, tem aqui...**

Exactamente. Interessa-me isto, olhe isto interessa-me, isto interessa-nos sempre, olhe, nacional, comparação com o nacional... Interessa-me saber que a Economia A os nossos alunos tiveram média de 15,9 e estão aqui na zona azulinha, o que quer dizer que estão no primeiro quartil, não é? Estão nas 25 melhores escolas; mas por exemplo, na Geometria Descritiva estamos aqui nas ruas da amargura e isto interessa (Sorriso), e isto interessa.

### **Em termos de resultados nos exames nacionais...**

Exactamente... E depois interessa-me este que é aqui assim dentro, mais ou menos, do mesmo contexto geográfico, isto é só V., um em 10 pois fomos a melhor, 1 em 7 também em História e Cultura das Artes, mas por exemplo na Matemática, na Matemática 11 em 27, estamos ali no verde à rasquinha, com licença da expressão. Isto interessa-nos. Isto são resultados que eu levo sempre a Pedagógico e a Conselho Geral, que servem para os colegas, professores, olharem para isso e dizerem assim: “Bem...” É claro que há aqui uma questão e quando correu bem, e nos anos em que corre bem eu também digo, há sempre uma questão de base que é “a colheita é boa?”. Há sempre uma questão de base. A escola só acrescenta coisas, não é? A escola acrescenta. Mas...

### **Não pode mudar tudo, a escola...**

Não pode mudar tudo. Claro que não pode.

### **Trabalha num contexto...**

Nós sabemos muito bem que temos anos em que vamos ter bons resultados e termos anos em que vamos dizer assim “Pá! Eh Pá! Este ano vai ser uma miséria!” (Sorrisos..)

Nós sabemos! Mas agora os rankings não. Os rankings têm... os rankings são uma coisinha, não é? Mas dão-nos indicadores...

### **São uma análise objectiva dos resultados dos exames...**

Exactamente... Dão-nos indicadores.

**Mas não mostram outros contextos...**

Lá está! Quais são os outros contextos?...

**Por exemplo, os contextos sociais dos alunos...**

Ah! Ah! (Sorriso) Acha que isso interessa para alguma coisa? Exame de Matemática A, nº de código 635, tem lá o contexto?

**Claro que não...**

Então!!? Fazem-se exames para o contexto total. E o contexto total não há. Portanto, independentemente de eu viver ali no não sei quantos ou no bairro das colónias ao pé dos ciganos, eu vou fazer o mesmo exame, mas vêem... Ahhh! É que fazem o mesmo! Ah pois, fazem o mesmo!

**No entanto, não há aqui um aspecto que tem de ser reflectido para relativizar os rankings e os exames...?**

Atenção! Eu estou... eu mais que os relativizo... calma. Nós não temos nenhuma pretensão em comparar-nos com o Colégio Mira Rio... calma aí, alto! Não há nenhuma pretensão em fazer uma... isso era estultícia... Não se faz isso. Agora em termos de bairro das colónias, que eu dei o exemplo... Em todas as terras há um “bairro das colónias”, em todas, não é? E também em todas as terras há gente rica para pagar explicações e etc... Então, a média, se houver uma amostra suficientemente pesada, suficientemente grande, a média tem algum significado, não é? Trabalhamos aqui com 100 alunos, 120 alunos, temos aqui uma média em que os extremos não fazem balançar muito a medida central e portanto isso para mim não é escandaloso comparar-me com a EN, já com a A M... Calma, que a AM é o Liceu Nacional de V., tem quotas de entrada, não é qualquer tipo que consegue andar na A M, e não. Alto! Isso aí já é a Universidade, para nós aqui. (Sorriso...) Com a E N sim, com a A M, não... isso já é um outro

patamar. E nós temos essa percepção, os colegas professores têm essa percepção também. A gente não se compara... O Infanta em Coimbra... “O Sr. , Calma aí...” Dizia a presidente da Infanta, que é uma sujeita muito curiosa, outro dia vi-a na televisão e depois telefonei-lhe logo, “que vergonha!” (Sorriso) Dizia ela assim “Vejam lá, esta coisa da avaliação dos Diretores ... os Diretores também são avaliados..

### **Pelo SIADAP, não é?**

Uma porcaria, não é bem o SIADAP, mas é assim uma porcaria... (Sorriso) Agora até temos uma plataforma para lá metermos os dados que é uma coisa doida e um dos itens que lá vinha é a oferta formativa da escola (ser mais alargada, mais eclética)... E o Liceu Infanta D. Maria só tem cursos gerais, não tem CEFs, nem Profissionais, nem cursos EFA, nada...E a rapariga, a sra. Diretora, estava toda danada na televisão: “parece impossível, então agora sou avaliada pela oferta...então, não tenho alunos para frequentar cursos profissionais, ainda vou ser penalizada por não ter cursos profissionais”... Quer dizer.. “Ó sua... Você não tem vergonha... Ouça lá, você quer ter cursos profissionais? Fazemos já uma troca: eu mando-te os alunos daqui”. Não tem porque não quer, não tem porque há uma opção...

### **Da elite da escola...**

Evidente. É uma opção da escola dizer “Não. Nós aqui não temos profissionais” “Porquê?” “Eh pá! Porque a elite de Coimbra vem toda p’ra aqui, portanto a gente enche a escola. Pronto.” É claro que depois, na média, não nos podemos comparar com eles.

**15/12/2010 – 13:30H**

**A primeira parte das perguntas que eu lhe vou fazer têm a ver com a sua habilitação profissional, o tempo que trabalha aqui na escola e também há quanto tempo desempenha cargos, outros cargos além do cargo de ser professora (que é o cargo principal).**

Eu estou nesta escola há sensivelmente 15 anos. Para além da licenciatura em humanidades, tenho também o mestrado em Literatura Portuguesa e também tenho feito formação no âmbito das novas tecnologias, particularmente nos quadros interativos, estando ligada desde há 5 anos ao projecto INOVAR no Ensino.

Em relação aos cargos, sempre, desde que estou aqui na escola e houve possibilidade e acordo de formação de novos professores com a Univ. Católica, estive sempre como orientadora de estágio, os primeiros anos como orientadora de Latim e a partir de 2004 também como orientadora de Português. Neste momento, já há cerca de 3 anos, os estagiários e a formação de novos professores ao nível da Univ. Católica cessou, e portanto, a partir daí tenho assumido integralmente as funções de professora. Nesse tempo, também já fui coordenadora de departamento, na altura Chefe de Departamento, estive desde sempre na Assembleia Constituinte, Assembleia de Escola, passei depois pelo Conselho Geral Transitório(adiante CGT), também como sua presidente, e depois como presidente do Conselho Geral (adiante CG). Apenas um ano, uma vez que entrámos em agrupamento e os órgãos anteriores cessaram e neste momento está em funcionamento de facto apenas a CAP (Comissão Administrativa Provisória).

**Portanto, conhece muito bem a escola, tanto do ponto de vista do trabalho docente, como também do funcionamento mais de carácter administrativo, da gestão...**

Sabe que isso às vezes é difícil porque uma das coisas em que sempre notei muita dificuldade e que nos obriga a um trabalho muito acrescido é que ainda que legalmente e de acordo com a lei o cargo de presidente do CG (e membro do CG) fosse reconhecido como órgão supremo da escola, por onde passavam de facto as decisões das políticas gerais da escola, não era das questões pedagógicas, dessas questões específicas, mas da definição da política geral da escola, a verdade é que o cargo de presidente ou de membro não dá qualquer tipo de redução e às vezes é difícil a pessoa manter-se a par de todas essas valências da escola, de todas esses domínios sem sacrificarmos fortemente a vida pessoal, e particularmente em período de constituição do CGT e todo o trabalho que lhe foi indexado pela lei e com a eleição do Diretor, elaboração e aprovação do Regulamento Interno (adiante RI)... Portanto, foram momentos muito difíceis e por isso é que eu acho que há sempre alguma contradição na lei. Por um lado reconhece a um órgão o seu estatuto máximo, onde estão representadas todas as forças da comunidade educativa, muito bem, mas depois também ter que haver de facto algum tipo de reconhecimento prático. Quer dizer, não é só reconhecer em termos legais uma figura quase emblemática da escola, mas para quem quiser fazer um trabalho isso só pode ser feito à custa



do sacrifício das horas pessoais porque não dá qualquer tipo de redução em nenhuma das componentes. Embora aqui, na altura o Conselho Executivo, e depois a Direção, sempre acharam que devia haver algum tipo de compensação na componente não lectiva.

**Foi uma forma que encontraram de colmatar essa situação...**

De alguma forma sim, particularmente no ano de constituição do CGT, que foi um ano complicado, com muitas reuniões, com muitas sessões de trabalho, e eu ainda tive essas horas, mas as outras pessoas que estavam a participar em comissões específicas que foram constituídas para o RI, para avaliação das candidaturas a Diretor, não havia qualquer redução, e isso de facto torna-se desagradável e faz com que as pessoas estejam no cargo por brio e tentem fazer o seu melhor, mas muitas as vezes é quase humanamente impossível que façam o acompanhamento de todas as variáveis de uma escola para poderem depois decidir e cumprir plenamente as competências de um órgão dessa natureza.

**Gosta de trabalhar nesta escola?**

Desde que vim para cá. Confesso que eu estudei cá, não nesta mas no antigo colégio. Depois, entretanto, estabeleci outras relações noutros sítios e confesso que quando fiquei cá colocada, logo a seguir, no segundo ano de efectivação, confesso que nesse ano balancei em sair, e ainda o fiz. Depois, acabei por ficar e confesso que de lá para cá, ao longo destes 15 anos nunca coloquei a hipótese de sair. Evidentemente que há momentos de desalento, há momentos em que achamos que pelo facto de já estarmos há muito tempo na escola acabamos por ser sempre os mesmos a fazer, a serem chamados para tudo, e isso sobrecarrega-nos um bocadinho, mas eu penso que, em termos gerais, esta escola e conhecendo até outras, por conversa com colegas, em termos de espaço físico, em termos de espaço humano, não é perfeita, como nenhum espaço o é, mas acho uma escola muito agradável para se trabalhar e também com muito boas condições também para os nossos alunos, com algumas ressalvas, evidentemente. Temos alguns problemas estruturais, em termos de edifícios, que deveriam... que já há muito tempo que merecem a nossa intervenção, mas que ainda não produziu os efeitos necessários. Pensávamos que seria desta vez, com a constituição em agrupamento, que a nossa escola iria entrar em obras, mas parece-me que não.

**Portanto, há motivos pessoais e motivos profissionais que no fundo a levam a continuar a trabalhar aqui...**

A gostar da escola e a continuar aqui. Sim.

**Nestes últimos 15 anos, que evoluções é que notou na escola?**

Eu acho que houve evoluções significativas a todos os níveis. Quer dizer, o ensino é daquelas áreas que está mais relacionada com a evolução da própria sociedade, para o bem e para o mal. Portanto, os problemas ou os avanços lá de fora reflectem-se inevitavelmente na sala de aula e reflectem-se na vida da escola. Eu acho que esta escola, particularmente até ao nível da avaliação, já de há muitos anos, é uma coisa que eu noto, mesmo em conversa com outros colegas, que nós estávamos, de facto, um pouco na vanguarda: com a criação dos dispositivos de avaliação, que têm evidentemente aspectos que têm sido, ao longo dos tempos,

reformulados, mas que tornaram a avaliação ( e é um dos aspectos que é importante) mais objectiva. Não digo totalmente, porque é impossível retirar a subjectividade do processo de avaliação, qualquer que ele seja, mas eu acho que a escola fez um esforço muito grande a esse nível, no sentido de nós tornarmos todo o processo muito objetivo para os nossos alunos para que de facto não haja aqui nada escondido. Depois, quer queiramos, quer não, também o facto de nós sermos uma escola secundária com 3º Ciclo, e sinto-o como professora que também já passou pelo 3º Ciclo, essa preocupação de prepararmos os nossos alunos, quer dizer, mesmo estando a trabalhar no 3º Ciclo, o patamar nunca é o 9º ano. Portanto, para nós, o nosso patamar, quer queiramos, quer não, é o 12º ano, não é? E isso faz com que também ao nível do Básico Se calhar, às vezes trabalhemos...Se calhar de forma errada, não é? Estamos num processo de aprendizagem. Se calhar, agora esta junção em agrupamento, pode ser positiva a esse nível. Porque o nosso objetivo é levar os alunos até ao 12º ano e que eles tenham sucesso. Ou na via profissionalizante, através dos cursos profissionais, ou então, no prosseguimento de estudos pelos cursos gerais.

**Portanto, houve progressos nesse aspecto. A nível de equipamentos?**

Ah sim. Ainda bem que recordou esse aspecto. Nós temos praticamente todas as salas equipadas com quadros interativos. A nossa escola tem quadros interativos desde há 5 anos por causa do Projecto INOVAR e do protocolo que tinha com a Areal. Não é que os quadros interativos só por si sejam condição para que se tenham melhores resultados, mas funcionam também como motivação, também, extra para os alunos, facilitam o trabalho do professor. Esta....O facto de nós podermos ter também uma plataforma moodle com que nós trabalhamos com os alunos, não todos, mas eu por exemplo já desde há 3 ou 4 anos que eu tenho plataforma moodle que partilho com os meus alunos e portanto tudo o que é matrizes de testes, correcções de testes, fichas de trabalho, algumas extra sala de aula, textos de apoio interessantes, sites interessantes, eu faço chegar até eles através da plataforma moodle. Ao nível também de equipamento das salas de informática, eu penso que a nossa escola não estando no patamar que todos desejaríamos, mas queremos chegar lá, acho que de há uns anos a esta parte, a esse nível houve de facto uma grande evolução.

Agora, há aspectos que eu acho que têm de ser melhorados que é as condições dos alunos não só a nível do ginásio, mas também ao nível do próprio bar de alunos. Eu acho que é um espaço que precisa ser “aquecido”, no sentido de lhe dar mais um calor humano, um acolhimento maior e este é também um projecto que tem estado em cima da mesa. Havia já ideias muito concretas que evidentemente por questões de verbas não tem sido possível implementar.

**Do ponto de vista humano, das relações das pessoas, como é que vê a evolução das relações humanas aqui na escola, já enquadrando com estas últimas normas que foram implementadas pelo Ministério da Educação (avaliação do desempenho, avaliação do pessoal não docente, estatuto do aluno, que já foi modificado pelo menos 3 vezes, nos últimos três anos, parece-me...)? Portanto, como é que vê as relações que as pessoas têm ou tinham e passaram a ter depois destas introduções normativas?**

Eu acho que a relação dos professores com os alunos mantém-se significativamente a mesma. Agora, mentiria se dissesse que ao nível do pessoal não docente até (embora a esse nível não

possa falar tanto), mas ao nível do pessoal docente, quer queiramos, quer não, os últimos dispositivos normativos relacionados com a avaliação trouxe algum mal-estar. Quer dizer, eu acho que facilmente se foram ultrapassando essas questões, mas é verdade que a questão da avaliação por outros pares e colegas da escola, isso gerou algum mal-estar. O facto de se começar a cair um pouco no excesso de que se tem de ter evidências de tudo fez com nós... havia pessoas que andavam a fazer actividades de máquina fotográfica ao ombro, etc, para termos as tais evidências porque tudo isso depois deveria constar do portefólio que seria objeto / instrumento da nossa avaliação. Eu acho que progressivamente e confesso que mesmo em termos de ambiente de sala de professores, só um ou outro momento se sentiu essa... essa alteração no relacionamento inter-pessoal. Também muito rapidamente ele foi ultrapassado. Agora é verdade que na relação propriamente do pessoal docente e não docente com o Ministério, com as entidades centrais, aí sim, eu acho que há uma revolta ainda latente, muito sentida e que faz com que as pessoas se tornem muito reactivas. Ou seja, qualquer coisa é motivo para reagir porque as pessoas sentiram que de alguma forma foram sendo destituídas de algum do seu prestígio e não vêem isso consubstanciado, o seu esforço, o seu trabalho, em termos sociais e também pela própria tutela. E cada vez mais a sensação que os professores têm é que perdem muito tempo em questões burocráticas, com papelada e a queixa mais comum é que depois falta o tempo para aquilo que enquanto professores que somos de formação nós gostaríamos, que é ter tempo para trabalhar com e para os nossos alunos.

**Portanto, houve aí um ruído neste processo de gradual desenvolvimento das estruturas da escola.**

Claro.

**Por um lado temos a escola a progredir em termos de recursos, de equipamentos, provavelmente até em termos de estabilidade do corpo docente...**

Do corpo docente.

**E por outro lado, temos o ruído aqui neste processo, que é a introdução destas normas. Numa outra escola onde eu estive os alunos disseram que desde que foram introduzidas estas normas, que os professores deixaram de trabalhar, por exemplo, nos clubes, naquelas actividades extra que havia na escola, que se faziam imensas actividades e que isso deixou de existir e que, por isso mesmo, o ambiente da escola ficou mais triste. Isso também aconteceu aqui?**

Eu não diria que isso se notou assim de uma forma tão flagrante, claro que os alunos acabaram por não referir esse aspecto, agora também é verdade que os professores, e havia muitos colegas que nessa atitude reactiva, não é por vingança, mas tão ocupados em substituições, em apoios, em muitas outras horas, isso lhes retirou depois tempo para, noutros horários poderem fazer o acompanhamento desse tipo de actividades. Agora, não penso que isso tenha sido muito sentido até porque o nosso Plano Anual de Actividades continua a ser extremamente rico, extremamente diversificado. Um aspecto que veio, se calhar, reduzir um pouco essas actividades também tem muito a ver com a ocupação dos alunos e com a

ocupação das salas. Neste momento estamos com uma ocupação para lá do 100%, digamos assim. Isso faz com que todos os horários estejam a ser ocupados e os alunos que antes tinham tardes libertas de actividades lectivas, neste momento há turmas que têm praticamente uma tarde por semana que não têm aulas e que os alunos também canalizam para o desporto escolar, etc. Portanto, tudo isso concorreu para que se calhar nalguns aspectos, pontualmente, se tenha verificado uma redução desse tipo de actividades realizadas de uma forma mais continuada ao longo do ano inteiro. Sim. Agora, em termos de actividades que os professores continuam a fazer com os seus alunos, naquelas que são mais nucleares, eu penso que aí não sofreu grande alteração.

**Para finalizar, como é que encara a presença dos inspectores na escola e como é que viu a elaboração do relatório de avaliação externa que foi o ano passado aqui efectuada?**

Bom. Evidentemente, nós, estando na escola, temos consciência dos aspectos em que já evoluímos e do bom caminho que estamos a traçar. Temos consciência, também, de que há outros aspectos, e nomeadamente um aspecto que desde há algum tempo que merece a nossa atenção tem a ver com a comunicação entre as várias estruturas, ou seja, lembro-me dos inquéritos que foram realizados nos vários elementos da comunidade e que esse aspecto era muito realçado. O facto de muitas vezes a comunicação do topo não chegar propriamente às bases. Ou se fica pelas estruturas intermédias, ou então as estruturas intermédias não estavam a funcionar devidamente. Relativamente à inspecção eu penso que eles já vinham com ideias muito pré-concebidas. Ou seja, ouviram de facto as pessoas, ouviram os alunos, ouviram as explicações, mas baterem essencialmente num ponto : Resultados. Ou seja, fazendo depender o sucesso de todas as medidas implementadas na escola do sucesso ou não nos resultados. Se os resultados eram bom evidentemente significa que todas as outras medidas estariam a ser positivas porque estariam a conduzir a esse processo. Se os resultados não eram os melhores e em algumas disciplinas, de facto, nós temos alguns problemas, significa que todas as práticas, mesmo as que ao longo dos tempos têm vindo a ser objeto de reflexão, e têm vindo a ser objeto de alterações, penso que no meu entender e no entendimento de muita gente com quem conversei isso, porque nós como estávamos no CG fomos directamente implicados e ouvidos pelos senhores inspectores, com observações pertinentes, sem dúvida, mas penso que a esse nível vinha muito... vinha já uma ideia pré-concebida da escola. Portanto, como é evidente, a IGE teve acesso a toda a documentação antes de vir à escola e depois ficámos com a sensação que o tempo em que eles cá estiveram acabou por não servir para eles mudarem minimamente os seus pontos de vista. Portanto, já vinham com uma ideia feita através dos documentos que observaram e depois, com a conversa com as pessoas, não parece que tenham alterado muito o seu ponto de vista. Batalhando sistematicamente nesse ponto, se nós, enquanto membros da comunidade educativa, estávamos satisfeitos com os resultados que a escola obtinha nomeadamente ao nível dos exames nacionais. Todas as observações, todos os comentários, quer queiramos, quer não, iam bater ao item dos Resultados. E daí que nós ficámos um pouco com essa ideia, que... O relatório não veio trazer propriamente nada de novo relativamente àquilo que nós estávamos à espera porque ficamos com a sensação de que a avaliação da escola já estava definida antes dos inspectores estarem propriamente na escola. O que não quer dizer que estas actividades não sejam extremamente importantes. Porque, lá está, nós estamos a

trabalhar, pensamos que estamos a trabalhar bem e pode haver aspectos que não estão a ser trabalhados da melhor forma e portanto opiniões externas são sempre muito válidas e toda a gente sente nesse sentido, mas neste caso em particular, foi a primeira vez que passei propriamente... que estava directamente implicada num órgão que trabalhou directamente com os senhores inspectores. Ficámos, um pouco com essa ideia.

#### **Imagem.**

Sim. Exactamente. Que as ideias já vinham definidas e que a audição dos vários intervenientes na comunidade educativa não produziu grande ...

#### **Alteração...**

Efeito na alteração dessa ideia pré-concebida.

**E os procedimentos de autoavaliação? Eu sei que a equipa de autoavaliação tem vindo a fazer formação, tem implementado já mais que uma vez questionários para poder avaliar internamente a escola. Foram já produzidos relatórios... Houve medidas implementadas a partir desses relatórios de que se tenha dado conta, quer a nível pedagógico, quer a nível organizacional?**

Eu acho que a nível pedagógico tem havido um esforço muito grande, particularmente em ultrapassar uma crítica que era feita e que nós tínhamos, que conhecíamos e que tem a ver com a articulação e a coordenação pedagógica e acho que aí tem havido um esforço muito maior a nível dos vários departamentos, ao nível de criar instrumentos de avaliação que sejam similares, com matrizes que sejam aplicadas de igual forma a todos os alunos, com a tentativa de uniformizar, de facto, outros instrumentos, mas também as práticas, as metodologias, diferenciando depois aquilo que é para diferenciar. Portanto, nós, quer queiramos, quer não, principalmente ao nível do secundário, temos também já muitos alunos nos cursos profissionais, o que obedece também a outra forma de trabalhar. Para realçar, também a esse nível houve uma evolução muito positiva porque a escola já aprovou um Regulamento específico para os cursos profissionais, o que veio de alguma forma também criar uma situação de justiça e de algum rigor na avaliação que é feita dos alunos que estão no ensino profissional para lhes inculcar a ideia de que não vai para o ensino profissional só quem tem dificuldades a determinadas áreas ou quem quer optar por uma via facilitista. Portanto, tem que haver essa preocupação de, de facto, os mentalizar de que é uma via alternativa. Não é mais fácil, não é mais difícil, é simplesmente uma via alternativa. E a esse nível também houve uma mudança. Onde eu acho que tem de haver e que tem de continuar a haver e que foi um dos resultados do inquérito e que se tentou fazer até pela antiga direcção, agora com esta mudança, está tudo um bocadinho ainda em standby, que era essa questão de procurar o topo aproximar-se mais das bases fazendo funcionar melhor as estruturas intermédias, no sentido de as pessoas sentirem que é a expressão do RI, quer dizer, as pessoas têm que sentir que aquilo é o RI que não é só aprovado nas estruturas de topo, mas que cada um dê o seu contributo para podermos chegar a determinado consenso. E também ao nível do pessoal não docente, eu lembro-me que ao nível do inquérito um dos aspectos que eles também frisavam era o facto de não serem muitas vezes ouvidos. É também a esse nível. As medidas chegavam, mas eles

não eram ouvidos e muitas vezes não tinham conhecimento por uma via oficial de algumas medidas. Houve tentativas que agora neste momento não sei como é que estão, confesso, de fazer reuniões periódicas da direção com o pessoal não docente, também ao nível dos alunos e aí tem que ser feito um esforço maior de envolvimento dos alunos na vida da escola. Eles têm assento no CG mas dei conta, quando fizemos o processo eleitoral, que foi necessário explicar, por turmas tentamos fazer isso, explicar exactamente o que é o órgão, o que é que faz, quais são as suas competências, porque os miúdos ouviam falar do CG, os miúdos não têm noção, quer queiramos quer não, os miúdos continuam a achar que a escola tem uma direção que é o Conselho Executivo e tudo passa por aí e não há mais órgãos na escola. E esse esforço eu acho que tem de ser feito, de continuar a ser feito, não sei como é que será agora no mega-agrupamento como nós temos, mas penso que é muito importante para todos sentirem, para que os órgãos possam ser valorizados, têm que as pessoas que estão valorizá-los e ter noção daquilo que eles podem fazer.

#### **Notou que houve algum empenho e tem havido empenho da gestão da escola...**

Eu notei algum empenho no sentido de não deixar que esses inquéritos fossem apenas objeto de um tratamento e elaboração de um relatório, mas que esse relatório tivesse produzido alguns efeitos práticos. É verdade que com este processo em que depois entrámos de junção das três escolas numa só, estamos novamente num processo de adaptação. Isso fez com que passássemos de Assembleia de Escola a CGT, com alguma instabilidade que também isso provocou. Não podemos esquecer que o pessoal docente, particularmente, não viu com muito bons olhos que por exemplo a direção da escola não fosse escolhida pelos professores, mas fosse apenas por aqueles que têm assento no CG, não é? Essa medida também veio fazer com que as pessoas sentissem que tudo isto perdeu alguma democraticidade. Também foi um aspecto que foi muito frisado na altura, que eu me lembro de ser uma das críticas que era feita. Mas penso que houve essa tentativa de retirar algumas conclusões desses inquéritos no sentido de debelar algumas dessas situações ou ultrapassar esses aspectos menos positivos. Mas de facto com esta mudança agora para agrupamento tudo isto veio ser novamente perturbado e vamos esperar que este ano dê para colocar as coisas no seu lugar...

#### **Conclusão da entrevista**

### **E3C**

#### **(Tínhamos começado a falar, informalmente, e só depois iniciámos a gravação- a propósito do processo de autoavaliação da escola)**

É que de facto, no final do ano passado, as coisas praticamente ficaram sem prosseguimento, até porque estas escolas aqui juntaram-se de facto, juntaram o mega-agrupamento. Pronto. Mega-agrupamento e automaticamente o processo encerrou no final do ano. Aliás tínhamos, na altura, feito e distribuído um questionário a todos os professores. Sobretudo queríamos ver o funcionamento dos departamentos, como é que os departamentos funcionavam. Esses inquéritos foram distribuídos aos professores, mas no final do ano, portanto, fizemos o estudo deles, mas não chegámos a fazer o relatório porque, entretanto, quando de soube que esta escola iria fazer parte do mega-agrupamento, o presidente, na altura disse: “Não vale a pena”. Portanto, esse estudo foi inconclusivo, quer dizer, não se acabou, porque ficou... Isso aí é que seria interessante. Era a forma como funcionam os departamentos. As questões visavam várias coisas, não é? Sobretudo, a questão era ver se aquela prática existia no departamento. Se não existia, se achava que era importante que existisse. Havia práticas que nós sabíamos por experiência própria que não funcionavam nalguns departamentos. Também não sabíamos se aquela prática era valorizada pelos professores. Portanto, esse inquérito era interessante nesse sentido. Por um lado ver se a prática já estava em funcionamento no departamento, e se eles consideravam, se não estava em vigor, de grande utilidade. Isso dava-nos uma visão: bem, isto não funciona, mas eles até dizem que de facto é importante que ela funcione. De qualquer forma, acho que era, daquele estudo que nós fizemos o ano passado, era aquele que eu reputava de maior importância a nível de funcionamento, de prática, “como é?”. Pronto. Bom! Quando soubemos no final, perto do final do 3º Período, que a escola iria fazer parte do grande agrupamento, o presidente disse mesmo: “Pronto! Acabou aqui. Não vale a pena!” P’ro ano a escola vai ter mega-departamentos, e pronto. E foi isso. Quer dizer, não chegamos a fazer esse estudo. Eu, na altura até achei que deveria se concluir para ver aquilo que pensavam, que era o sentir dos professores acerca daquelas práticas, se eram importantes, se não eram importantes, se existiam, se não existiam. Porque havia muitas que nós sabíamos que não existiam nalguns departamentos. Uns departamentos funcionavam, tinham em prática e seguiam, a maioria, não. E seria interessante vermos até que ponto os professores achavam que isso era importante. Ou até aquelas que existiam e que eles achavam inúteis. Bom. Esse estudo não foi concluído...

#### **E anteriormente? Os relatórios que se fizeram antes?**

Sim. Fizemos um relatório de grande importância que foi logo no início do ano. No início do ano fizemos um comparativo... seguimos os alunos, os mesmos, ao longo de vários anos. Portanto, desde a entrada, 7º, 8º, 9º, secundário, na mesma. E esse estudo permitiu-nos ver algumas oscilações que se verificaram em várias disciplinas. Alunos que, por exemplo, numa disciplina, num determinado ano, tinham bons resultados, no ano seguinte, péssimos. Há casos desses. Há uma disciplina em que isso era notório. E eram os mesmos alunos! A questão que nós na altura pensámos, claro que isto, estes dados eram bons para que os departamentos ou as equipas pedagógicas possam reflectir sobre os mesmos, porque só eles é

que têm explicação para isso. O que nós podíamos dizer e, enfim, pensar era que a mudança de professor possa estar na origem destes desfasamentos a nível de sucesso ou insucesso dos alunos, mas houve umas disciplinas em que isso foi notório. E na altura fizemos esse relatório e o que nós pensámos era uma coisa que não era prática, é que os departamentos deveriam definir metas, metas. De excelência, era óptimo. E isso não era prática em nenhum departamento, pelo menos por aquilo que nós sabíamos, nós éramos constituídos por elementos de vários departamentos e víamos que de facto não era prática, isto é, que metas a que nos vamos propor chegar. Essas metas não eram prática.

**Mas metas em termos percentuais, como era pedido pelos documentos do ministério? Ou metas de carácter qualitativo?**

Bem. Qualitativo, não é? Porque aí poderíamos, enfim... Seria uma coisa a estudar mais tarde, mas isso era uma das coisas que julgámos que os departamentos deveriam ter. E também chegámos a uma conclusão: é que não há uma prática que é reflectir sobre aquilo que se passou: aplicámos esta estratégia, correu bem? Correu mal? Avaliá-la. E isso não era, enfim, na maioria, não era prática. Portanto, as pessoas fazem, chegou ao fim, acabou. Não se consegue fazer parar e dizer : “o que é que houve? O que é que faltou?”, para possivelmente alterar muitas coisas.

**E nessa altura já seguiram o modelo CAF nos questionários?**

Sim, sim, sim. Isso já vem... Esta escola começou penso que em 2007. A equipa formou-se nessa altura. Teve essa formação. Portanto, os elementos que faziam parte da equipa no ano passado, havia 2 elementos na equipa dessa origem, dessa génese, da comissão e eu entrei de novo porque entretanto saiu uma professora que se reformou, que era a presidente da comissão e eu como professor titular tive que... Não havia... Havia poucos professores titulares na altura e que já estavam noutros cargos de chefia de departamentos e que... enfim, enfiaram-me a mim. E pronto... Há esses colegas que já de facto de trás. Ora bem, mas no ano passado, nós fizemos um estudo, um inquérito aos EE e isso ainda não tinha sido feito. Portanto, há 2 estudos feitos, que são novos: um sobre a satisfação dos EE face à escola que teve excelentes resultados, surpreenderam-nos. De facto, foi uma surpresa...

**Positiva?**

Nunca pensávamos que eles pensassem isso da escola.

**Níveis de satisfação elevados...**

Uma coisa que nós... Elevadíssimos, elevadíssimos. Nós fizemos depois o estudo de cada questão, a resposta e tal, fizemos de facto o desenvolvimento de tudo isso e os índices foram elevadíssimos, de satisfação, em todos... Enfim, foi uma coisa que nos surpreendeu porque pensávamos até que “vai haver aqui, nesta, noutra... que eles vão mostrar a sua insatisfação num grau elevado” . Mas não. Errámos completamente à partida.

Houve, de facto, esse estudo e houve então esse que fizemos o acompanhamento dos mesmos alunos ao longo dos vários anos. Aí chegamos a conclusões dessas... É interessante que em



determinadas disciplinas as coisas mudaram... mudaram radicalmente e nós no relatório que fizemos dissemos acho que as equipas pedagógicas devem pensar nisto e encontrar explicações para o facto, porque nós não podemos, enfim, nós não nos vamos substituir a uma equipa pedagógica e estudar esta questão... A equipa pedagógica analisa o que é que aconteceu, que explicação existe. Tem que haver uma explicação: serão os conteúdos programáticos, será o professor que é novo... Bem, eles é que...

### **E foi feita essa reflexão?**

Bom... claro... Esta questão... esse inquérito saiu... Levou-nos bastante tempo, foi um estudo bastante demorado, desde o início do ano, porque nós começámos logo com dois relatórios e fomos entretanto elaborando as questões para os EE. E eles saíram praticamente... Conseguimos colocá-los fora, porque depois houve atrasos, há sempre atrasos, porque esses inquéritos não nos chegaram no tempo que nós precisávamos, atempadamente, e portanto demoraram e saíram, os dois estudos por volta de meados do 2º período. Entretanto, como eu digo, a partir do final do 2º período começou-se a falar logo no grande agrupamento das escolas. E lançamos o outro estudo nessa altura ... Tínhamos acabado as questões e decidimos mesmo avançar com ele para... E avançamos, foi distribuído pelos professores, o estudo de facto ficou...

### **Chegaram a fazer percentagens?**

Estávamos nessa fase, porque isso já era no 3º Período, entretanto eu pergunto ao presidente, “estamos com este estudo”, ele achou que não vale a pena... Então, pronto, não vale a pena, não vamos fazer porque para o ano as coisas vão mudar, temos aqui mega-agrupamento e portanto esse estudo faria sentido se funcionássemos como éramos, não é? E havia coisas que nós poderíamos alterar a partir desse estudo... Recordo-me uma das questões que nós colocámos lá é, nós sabíamos à partida, enfim, que a regra tem sempre excepções e que de facto também havia, que não é hábito termos colegas, aqueles que nós chamamos “amigos críticos” a assistir às aulas. E nós achávamos que era importante – amigo crítico: aquele que iria assistir às aulas do colega para depois ver o que é que correu bem, o que é que correu mal. No sentido de que só observados por uma pessoa externa é que nós sabemos aquilo que nós fizemos e que não devíamos ter feito. E...

### **Portanto, era auto-formativo, nos dois sentidos.**

Exactamente. E esse amigo crítico, e uma das questão era sobre isso... E queríamos saber também se eles achavam, os colegas, se isso era interessante para eles, vantajoso. E os resultados, de facto, sim senhor. Portanto, era o tal amigo crítico que iria assistir e depois conversando, não é? A pessoa pode convidar um amigo para lá chegar, mas um amigo que depois veja, olha analisa há isto ou aquilo que falhaste, e tal e a gente “afinal, tem razão”. E nós temos, de facto, hábitos já adquiridos, e pá e nunca ninguém nos ... afinal, aquilo que tu fizeste não devias ter feito... E um observador capta isto facilmente e isto seria uma grande ajuda. Portanto, uma das questões foi essa “vamos lá ver o que é que eles vão dizer, se acham interessante a medida e se eles achavam que seria...” e sim, senhor, acham que sim, acham

que devia, estavam de acordo. Claro... Chegamos ao fim e acabou, acabou isso tudo, como este ano não existe nada...

### **Está tudo a ser re-preparado, os órgãos estão todos a reorganizar-se...**

Não estão porque são departamentos enormes, estão com um número de professores elevadíssimo, nalguns departamentos os professores a chegar talvez aos 100

### **Ciências Naturais...**

Exactamente... E portanto, isto está de tal modo que... quer dizer, estamos a ter uma experiência nova, há coisas que têm de ser alteradas, as coisas ainda não estão a funcionar. Isto aqui funciona uma CAP (Comissão Administrativa Provisória) que está à frente, que vai, enfim, deliberando coisas porque os outros órgãos não estão a funcionar. O Pedagógico não funciona. Tudo, de facto, depende da CAP, não é?

### **Não estão a reunir o Pedagógico?**

Não porque isto aqui não está... Não sei se a questão tem a ver com... Existem, de facto, os chefes de departamento, mas existe a associação de pais em que havia 3 associações, que era das três escolas... Portanto, isto está... Nem sei quando vai funcionar o órgão. E portanto, isto quando nós chegámos à parte final, disse: "bom! Nada feito!". Nós fizemos o estudo, fez-se esse estudo, acho que era interessante, quer dizer, ver aquilo que poderíamos e os professores poderiam olhar para o estudo e ver como é que os mesmos alunos ao longo dos vários anos, como é que as coisas vão correndo. Seria um estudo interessante para depois reflectir sobre ele e depois tentar explicar porque é que aconteceu isto e aquilo...

### **E não foi feito?**

Não foi feito. Entretanto, se este ano as coisas funcionassem pois é evidente que iriam funcionar, iria pegar-se nos resultados, iria... Mas acabou. Anteriormente, eles tinham feito só inquéritos, estudos sobre a satisfação dos alunos, bem como em relação aos funcionários. E também um sobre o grau de satisfação dos professores. Eu acho que era mais ou menos algo sobre o clima organizacional. Portanto, era mais ou menos nessa área que fizeram o primeiro inquérito aos professores. Mas de facto, no ano passado, foi isso que nós fizemos. E julgo que chegámos a conclusões interessantes que poderiam... Só que... Pronto.

### **Não foram divulgadas para a comunidade educativa dado que foi interrompida a elaboração do relatório.**

Tudo... Pois. Há um relatório que foi comunicado e esse existe e é o primeiro, o do grau de satisfação dos encarregados de educação, enfim, estava na página da escola. Não sei se o outro, aquele outro que nós fizemos, ao longo dos vários anos os mesmos alunos. Esse não sei se foi publicado. Sei que este: o grau de satisfação dos pais, foi. O último, portanto, não. Os outros anteriores, 3 ou 4 que a equipa anterior fez, não sei. Foram divulgados os resultados, sobretudo a nível dos funcionários e coisas que alteraram. Houve coisas que alteraram. Quer dizer, os resultados levaram posteriormente a alguma alteração de práticas, a nível de gestão,

e que foi de grande utilidade e isso foi reconhecido pelos próprios funcionários. Houve práticas que se alteraram. E teríamos nós a intenção, enfim, o ano passado ou a começar neste ano, de voltar, ver se houve coisas que alteraram, o que é que não alterou, enfim. Era isso que tínhamos planeado e ver se de facto depois daquele estudo feito, o que é que já alterou, o que é que ainda não alterou. E portanto teríamos que voltar com questionários ao pessoal não docente para ver se as coisas já mudaram alguma coisa, eles dizem que sim, mas o que é que ainda não... onde é que ainda não houve mudanças. Quer dizer, foi isso praticamente que a gente fez.

**No fundo, não têm aplicado o modelo CAF ao mesmo tempo em todos os âmbitos da comunidade educativa? Seleccionam partes, primeiro alunos, depois professores, depois funcionários...**

Sim. Sim.

**E vão aplicando esses inquéritos de forma a poder estudar com mais atenção.**

Sim, Sim, Sim.

**Foi uma opção que foram fazendo as equipas.**

Sim, as equipas optaram de facto por isso. A nível de resultados escolares, há tradição na escola. Essa análise foi feita ao longo dos anos sempre se fez isso. Portanto, isso a nível dos resultados escolares, sempre eles foram analisados nos vários órgãos, não é? Seja no Pedagógico, seja nas equipas pedagógicas, isso foi sempre. Isso já vem uma tradição da escola. Todos os resultados escolares foram sempre analisados. Sempre. Portanto, havia sempre um relatório no final do período letivo, no final do ano. Esse foi já uma prática que já vem de há anos.

**E resulta? Tem algum resultado em termos das práticas?**

Aí, nós claro... Eu julgo uma coisa e de facto era aquilo que pensava na altura no Pedagógico: Não basta olhar para os números, e isto era aquela prática que não existe nos departamentos e equipas pedagógicas: ver o que é que correu mal; fazer o balanço. Não se faz. E isso é uma coisa que tem que se fazer e enquanto não se fizer isso, olha-se para os números: “ai, tá bem; vamos embora. Isso é indiferente”. Mas o que é que correu mal? Não se faz isso. Eu dizia às vezes, “olha lá, isto não adianta nada! A gente olha para os números, estão ali os números. Sabemos que em relação há quatro anos os resultados estão piores. E piores porquê? Deve-se a quê? Os alunos são diferentes ou piores... quer dizer, mas a nível da disciplina não há... quer dizer as coisas passam-se assim...

**A reflexão é mais superficial...**

Exacto. Olha-se para os números e tal; sim senhor... é sempre isto: os alunos, os alunos, os alunos... isso parece também uma coisa que num... É de facto que os alunos são diferentes, os resultados são diferentes, isto é verdade. Mesmo a nível dos resultados dos exames nacionais,

houve sempre essa preocupação com os resultados da classificação interna. De facto, esse desvio que existe, esse estudo foi sempre feito. Pronto.

### **A eficácia do estudo é que é pequena...**

Pronto... Era aí que eu tinha... Olhava-se para ali: “de facto está pior...” quer dizer, não há uma tradição dos grupos de departamento, enfim, analisar, ver o que é que correu mal no final do período. “Utilizámos esta prática, está a resultar, não está a resultar?” Até se pode ir com a prática péssima até ao final! Nunca se faz o balanço da mesma! E isto... Eu estive no Pedagógico por causa de ser o presidente da comissão; achavam que eu devia lá estar. E eu dizia uma coisa para mim : “mas que prática é que se utilizou?” Avaliamo-la! Mas avaliamo-la no final do período, no final do ano. Mas é que nem no final do período, nem no final do ano! E isto... Nunca resolve o problema. Mas claro que também estamos com... No ano passado, também estive cá a inspecção para avaliar a escola e uma das coisas que eles batiam era nos resultados. O que interessa é os resultados. Os resultados são bons, os processos são óptimos. Isto é de facto olhar para ali e dizer assim: “são bons os resultados, está tudo bem!”. Era ali o fim da linha. Ora bem, isto está bem “são bons, está tudo bem; são maus, está tudo mal”. Mesmo, quer dizer, é evidente que eles tinham outros dados que nós não tínhamos, nós só fomos ouvidos a nível da comissão pelo trabalho que efectuámos e eu também fui ouvido porque estava no Pedagógico, eu e os elementos que eram os Conselheiros do Pedagógico. Claro. Uma das teclas que eles batiam sempre eram os resultados. Eles têm razão nalgumas coisas: que não havia a nível das escolas aqui, não havia... podemos dizer, não... os departamentos não falavam, pronto; não falavam...cada um... o desta escola ligava ao dali, pronto... havia separação. Tinham razão nesse aspecto ...eles achavam, e eu também, uma vez que eles depois vão para casa, era bom que houvesse troca da impressões, como é que as coisas funcionavam, etc... isso foi uma das críticas que eles fizeram. Mas a crítica mais forte que eles batiam era os resultados. “Se isto está mal, está tudo mal”. É evidente que... e eu recordo na altura de falar-se... “pois, tudo bem... mas aqui há uns anos os alunos eram...” Isto tem a ver também...

### **Com as mudanças sociais...**

E também que tipo de alunos é que são. É que aqui há uns anos os professores eram os mesmos e os resultados foram completamente diferentes do ano anterior. Foram óptimos há uns 3, 4 anos... Também havia outros alunos, quer dizer... E o fator social é determinante. As condições... Eu uma vez disse assim ao presidente: “querem mudar a escola para melhor, há uma solução; uma das coisas (na altura na comissão falámos nisso) é os alunos não estudam nada (toda a gente sabe isso), têm uma carga horária impossível, não têm espaço, não têm tempo para estudar, não têm tempo!!! O problema está aí! E eu sugeri uma vez ao presidente. “Olhe, uma experiência interessante e nós tiramos conclusões... e já sabemos quais são as conclusões ... pôr salas de estudo. Pôr uma turma, pode ser péssima, vamos supor (eu não estou dentro do estudo acompanhado, não sei como é que as coisas funcionam, mas vamos supor; enfim, talvez não funcione muito bem porque os resultados são muito maus, mas...). Eles não têm hábitos de estudo, mas então temos aqui espaço, temos à tarde, nem que sejam duas tardes durante a semana, mas é para estudar; é para estudar! Porque eles estudam nas

vésperas... não estudam nada e aqueles alunos andam alí... a gente sabe o que é isso... Os resultados seriam diferentes...É que eram diferentes! Como é que se pode dizer assim: o aluno anda aqui, pega no livro de manhã, abre o livro na aula, vai andar dois meses até vir o teste e depois... Todos eles fazem isso... O bom aluno não faz isso! E a nossa escola... isto a mim faz-me uma grande impressão porque isto... o nosso problema talvez seja esse. Quer dizer, andar com aulas de manhã à noite, os alunos vão para casa...

### **Não têm tempo para estudar, é natural, chegam a casa cansados...**

Cansados...Ao outro dia levantam-se chegam às 7h ou 8h... não dá! Isto assim não dá! É evidente! Ao fim de um dia estão arrasados! E agora querem que eles.... Quer dizer...

### **A escola a tempo inteiro não é uma escola de sucesso, não promove o sucesso.**

Aliás isto também vem da mentalidade. A questão aqui, e eu às vezes falava com os colegas... A questão de dizermos assim: a mentalidade dos portugueses é assim – mas para quê estudar? Eu tinha alunos que me diziam assim aqui há uns 4 ou 5 anos: Ó stôr eu quero estudar para quê? Tenho lá o meu vizinho que tem a 4ª classe e ganha dinheiro na construção, porque é que eu venho aqui? Desvalorizavam. A cultura é... isto não vale nada. Vão aprender e infelizmente isto vai acontecer quando chegarem a uma altura em que vão dizer: “eu, nem com a 4ª classe, nem com o 9º ano, nem com o 10º arranjo emprego”. E quando lhe cair isto em cima, e infelizmente quem está desempregado e tem a 4ª classe, qual é a perspectiva de emprego? Cada vez... Zero. E eles aí começam a... pá, afinal, não...Temos que nos preparar para uma vida de empregos diferente.... Mas isto vai mudar... Porque até agora foi um desvalorizar completamente a escola, contrariamente aos países.... E nós temos aí alunos... Ainda ontem falei com uma colega, temos uma colega que tem aí um aluno de Leste : uma barra! Porque a mentalidade... Ela contava-me isto: “olha, sabes, eu tinha uma empregada que vinha fazer umas horas a minha casa que era ucraniana. E ela dizia-me assim: aqui ninguém estuda nada! Estão numa casa só vêem televisão, ninguém estuda nada!” E diz-me ela assim: “Sabe! Lá no nosso país não é assim! No nosso país nós valorizamos muito o estudo. Quem chumbar, é uma vergonha para a família e para o aluno. É uma vergonha!” Vergonha aqui não há nenhuma! Quer dizer, aqui é o contrário. E isto, infelizmente...

### **É uma característica da mentalidade, pouca cultura... Não pode valorizar o que não conhece...**

Isto é verdade. Eu li um livro que era da UNESCO em que dizia que nos países nórdicos, há mais de 20 anos, os adultos voltam frequentemente à escola em formação contínua. Mas para eles é uma coisa que eles acham bem...

### **Natural...**

É natural, é necessário. Nós desvalorizamos isto. Quando o aluno me dizia assim: “Para que é que eu quero isto?” O meu vizinho do lado tem um jipe, tem dinheiro, tem isto, então...

### **Não precisa de estudar para nada...**

Não precisa de estudar para nada...Esta era a visão. Agora, o que é que acontece? Nós agora estamos já numa perspectiva... Eles já estão a ver ... Vão ver o que é... Nem a 4ª, nem.... Depois eles começam a ver... “Vocês vão ao Modelo. Tem alunos do 12º ano aqui desta escola!” Pois tem. “Reparem, já do 12º ... Vocês daqui a pouco, quer dizer... quem não tiver...” Hoje está difícil para todos, mas quem não tiver, ah! Isso acabou! Isso é o futuro dos empregos.

**Queria perguntar mais algumas coisas. A primeira, que deveria ter perguntado logo ao início, é o seu percurso profissional. Como é que chegou aqui? Onde é que fez o curso? Quantos anos tem de escola?**

Eu estudei no Porto, na Faculdade de Letras. Vim para aqui em 1990. Fiz o estágio e depois vim para aqui para esta escola. Fiz o estágio na zona da fronteira, na Guarda, que na altura tinha que fazer na Escola Superior de Educação(adiante ESE). Apanhei... Ora fui em 87 e na altura fui um dos primeiros a entrar nesse sistema da ESE. Foi na altura em que começaram os estágios a entrar...

**A profissionalização a integrar-se na licenciatura...**

Não. Eu já tinha... eu já era licenciado. Simplesmente a formação começou a requerer-se nessa altura. Em 88, 87 que tinha que se passar dois anos...

**Dois anos de formação profissional...**

Dois anos de formação profissional, com disciplinas na ESE na parte pedagógica. Portanto, eu apanhei exactamente essa altura. Eu ... Foi o primeiro ano. Eu ainda me recordo porque se falava: 2 anos! Eu estava na altura em Tondela e quando fui para estágio era formador, que era de História, depois vim a encontrá-lo mais tarde na ESE. Ele dizia-me “Fala-se em 2 anos”. E nós dizíamos: “ 2 anos!” “É verdade, agora vai haver um novo modelo, e tal”. Mas ainda estávamos na esperança de ser só um ano. Afinal, apanhámos os dois. Os dois! Os dois anos que era ter aulas....

**A parte mais teórica e outra mais de estágio.**

Exactamente. Eu andei, de facto, nisto, depois apanhei em 87, não tinha estágio. Na altura, o estágio era de um ano, recordo-me... Ainda falámos mas... “Não, Não, agora passamos para dois anos e o formato vai ser este”. E aí estragou tudo. Dois anos de formação e tal porque não havia... Era a prática pedagógica, recordo-me... E naquela altura, “A ESE vai dar formação com uma parte teórica e uma parte prática, em simultâneo”. Foi, de facto dois anos assim de estoirar.

**Cansativos, não é?**

Muito cansativos. Tínhamos de ir à ESE e depois ter aquelas várias disciplinas. Algumas eram interessantes, outras, enfim. Era aquilo o professor ... Havia um professor que dava a Psicologia, só que ele dava a Psicologia, indicava vários livros, mas não indicava aquele livro que ele seguia. Acontece que um colega meu apanhou... “pá, está aí assim um livro que é da zona, que é dos professores de Aveiro. Agora até tenho esse livro. É que aquilo... Ele não nos

disse. Leva para lá umas folhas... tiquiti...tiquiti... tiquiti...E lia aquilo tudo. Lia tudo o que lá estava nas folhas...

### **Do livro?**

Do livro. E eu disse: “Ai, o sacana! Não nos disse que havia um livro. É para nos por aqui caladinhos! Era...”

### **Era uma estratégia, na vez de ser de conhecimento, era de confusão...**

Até que um colega meu comprou o livro. Comprou esse...psicologia... um ... Tavares.

### **Pois... Podia ter facilitado a vida aos alunos, mas não facilitou. E depois? A seguir a essa etapa de formação...**

Vim p´ra aqui.

### **Veio logo para esta escola.**

Vim logo para esta escola. Sim. Nunca mais quis sair daqui, nunca quis ir para V. Eu moro em V., mas nunca mais quis sair daqui. Aliás, eu podia ter saído e já estava lá há muito tempo. Olhe porque tive uma experiência que gostei muito na altura em que estive na AM. Passei pela AM e não gostei. Andei por ali à volta, estive em T. e tal. Terminei o estágio... E depois estive aqui e nunca mais me interessou ir para V. Comecei a conhecer o pessoal daqui. Depois, agora, daqui a V. é rápido. Em 15 min estamos em V. Houve colegas meus que estavam atrás de mim e estão lá: estão na AM, na EN e também na V. Mas não estava muito interessado em ir para lá.

### **Gostou de ficar aqui porquê? Qual foi o motivo?**

Olhe o motivo é que depois a minha mulher também dá aulas aqui (Sorrisos)

### **A família foi ficando.**

A questão é esta: é que eu ia, mas ela não ia. O problema era esse: já agora! Andamos sempre com um carro e passávamos a andar com dois carros. Assim, andamos com um carro.

### **Por razões familiares....**

Sim. Porque ao fim e ao cabo, ela tinha mais dificuldade em entrar, então acabo por ficar cá também. Não há problema nenhum.

### **Estava aqui a fazer as contas: desde 1990 até 2010 são 20 anos, mas ainda tem mais para trás...**

São. Exacto. São 32, 33 anos de serviço.

**32 anos de serviço no total...E é professor de Filosofia, por aquilo que já percebi.**

Sim.

**Gostaria de fazer ainda mais uma perguntinha...A inspecção esteve cá, eu estive a ver o relatório na internet e vi também o contraditório. E percebi pelo contraditório que a inspecção cometeu algumas gafes na leitura dos dados que a escola deu e depois o contraditório, quanto a mim, é uma visão pessoal, mas está muito bem fundamentado e eu gostaria de saber qual foi o sentimento que a escola teve, os professores, os alunos, mas provavelmente mais os professores, não é? Que sentimento é que houve com a presença e com a actividade dos inspectores durante aqueles dias em que eles estiveram aqui, não sei se foram dois, se foram três dias, agora não me recordo...**

Foram dois. Foram dois. É evidente que quando se fala de inspecção há sempre uma apreensão por parte dos que vão ser ouvidos. Eu de facto, não. É uma das coisas que a mim não me afectou nada as questões que eles colocaram. Mas uma certa apreensão, um certo receio: o que é que eles vão perguntar, o que é que eles vão dizer... por parte dos colegas notou-se isso. Mas eu, pessoalmente, não. Fui à vontade e estive à vontade e enfim, houve questões em que nós discordámos e tivemos visões diferentes e contestámos. Não só a nível dos resultados da escola. Nós apercebemo-nos logo, mais ou menos, o que é que iria acontecer, o que é que iríamos ter. Se iríamos ter bom ou muito bom. Aliás, eles disseram-nos mesmo, neste dos resultados – Bom. Consideram... Claro que tínhamos uma certa esperança que em certas áreas isto não acontecesse, que os resultados fossem melhores. Isto era a noção que tínhamos.

**Estavam à espera de uma avaliação melhor em algumas áreas?**

Sim. Nos Resultados, enfim, a nossa expectativa era aquela, era o Bom, porque eles já nos tinham, nas entrevistas, dado a entender que iríamos ter Bom. Não sei se eles já não vinham, isto é uma das leituras, com uma certa predisposição para... Isso aí não posso dizer, não capto aquilo que eles pensam. Mas houve quem chegasse a colocar: “eles já vinham...”. Agora, discordei de alguma avaliação dada. Acho que, não vou dizer que eles praticaram uma injustiça porque cada um sabe se a pratica ou não, porque eles estão no direito de dizer de certeza que não, mas esperávamos nalgumas áreas melhores resultados.

**Em que domínios? Recorda-se? Da Liderança? Estavam à espera de melhores resultados? Na autoavaliação?**

Sim. Comparando... Fazendo a comparação com outras escolas.

Bem a autoavaliação eles foram-nos... Nós já sabíamos o que é que íamos ter praticamente na autoavaliação porque eles acharam que, foi a noção que eu tive, a autoavaliação, tínhamos os resultados, estava tudo feito, muito bem, mas poderíamos ir mais longe. Que era uma equipa



que estava a trabalhar ainda há pouco tempo. Dá ideia que para eles o tempo é que determina... Deu-me essa sensação. “É uma equipa que começou há pouco tempo, e tal, e isto ainda tem muito...” Pois tem! Não olharam para a qualidade do trabalho feito. Pouco, foi. Mas dá-me ideia que foi mais ou menos por aí. “Eles aqui ainda fizeram pouco, equipa nova, e tal, podem fazer melhor, podem fazer mais”. Dá-me ideia que o “mais” que iria ter melhores resultados, pela conversa que eles tiveram connosco. Pronto! Eles questionavam-nos e nós respondíamos àquilo que eles nos perguntavam e mostrávamos os trabalhos. Aliás, até nos levaram os relatórios que tínhamos. Os relatórios, isso levaram-nos... Mas deu-me a ideia que era exactamente isso, quer dizer... Pronto! Ainda há muito a fazer, percebe? Por essa perspectiva, tudo bem, mas uma coisa é o trabalho realizado... Agora, pode-se fazer mais. O funcionamento da escola, dá-me ideia que eles aí...

#### **Avaliaram abaixo daquilo que é a vossa percepção...**

Dá-me ideia, dá-me ideia... Pronto! Depois houve aqueles erros que eles cometeram, as informações que eles tinham não eram correctas. E depois também é verdade, é difícil, mesmo que reconheçam que houve falhas, voltar atrás. O que deveriam. Se chegaram à conclusão que sim, senhora... Vem mal ao mundo reconhecer um erro e posso alterar uma avaliação...

#### **Eles não reconheceram? Não disseram que sim, que se deveria corrigir na página tal ou... não fizeram isso? Tenho ideia que fizeram isso...**

Pois. Sim. Há de facto um erro. Esse erro era irrelevante, pelo menos foi para eles, mas não foi irrelevante para fazerem uma apreciação que eles apontam lá na disciplina tal e tal isto aconteceu assim. Quer dizer, por um lado é irrelevante...

#### **Era irrelevante para mudar a classificação da escola...**

Mas não foi para atribuir uma classificação. Que aí é que é interessante... (Sorrisos)

#### **É uma questão política, o que está por trás disto?**

É por isso que... Pronto! Eu não sei, mas deu-me ideia que... não sei se eles já vinham... Dá ideia que sim porque nós, às vezes, comparando, e nós conhecemos a realidade aqui nas outras escolas, e parece-nos que aí outras escolas em determinados âmbitos tiveram classificação melhor que nós e nós até nos questionámos “mas, porquê?”, e houve esse questionamento...

#### **A ideia que circulava no exterior não era essa...**

Eu não sei se eram os mesmos... Enfim, de certeza que não... Os mesmos acho que não. Penso eu que não. Não era a mesma equipa.

#### **Lá está a subjectividade da avaliação: não era a mesma equipa...**

Automaticamente os resultados podem ser diferentes. Tivemos azar. Tivemos azar! Mas por outro lado, foi a mesma equipa que esteve em S.P.S. e em S.P.S. tiveram bons resultados.

### **Na Básica?**

Não.

### **Na Secundária?**

Sim. A Secundária teve tudo muito bom. E o que lá está à frente é de Filosofia e eu conheço muito bem. O Z. Eu conheço dessa altura... E a escola teve Muito Bom, dá-me ideia que só não teve, lá está, só não teve muito bom na autoavaliação.

### **Pois esse é o problema, é o cerne da questão.**

As escolas que eu vi e eu vi várias na net, da zona Norte, aí notava-se que eles... Eu não sei. Mas os de S.P.S. contestaram. O Z. mandou para lá o contraditório... Ele aí achava... achava mas eles não alteraram. Foi a mesma equipa que veio aqui e portanto ali também teve Bom (na autoavaliação). Teve Muito Bom....

### **É que são raras as escolas que têm Bom...**

Ai é? Pronto! Eu andei a ver e de facto nunca vi, daquelas que eu observei, uma escola que me parece, pelo menos que tem uns resultados óptimos é Lousada. Pronto! Essa escola é interessante, já li várias coisas, tem funcionado muito bem, teve uma autoavaliação excelente, acho que em todos os parâmetros, Muito Bom. Acho que essa escola é muito boa.

### **Uma escola de boas práticas que pode partilhar as suas boas práticas.**

Boas práticas. Sim. Sim. Lá está. Partir das boas práticas é fundamental. E eles também viram isso: que a escola não tinha. E acho que isto é evidente. Depois, isso é um dado importante, eles referiram isso, portanto, confrontarmo-nos com outras escolas e isso é importante. Acho que essa escola de Lousada, por aquilo que eu já vi dela, é uma boa escola, deve funcionar muito bem. E foi a única que eu vi em que têm Muito Bom em tudo. E por aquilo que eu li do Relatório, eu já li isso, olhe, para aí há um ano. Andei a ler na altura, de facto, as avaliações de várias escolas e essa impressionou-me. Também há outra que na avaliação externa tiveram excelentes resultados. Acho que é a Secundária de Ovar. Agora não me recordo. É daquela zona perto de Aveiro: Ovar, Estarreja...

**Também não há problema. São poucas. Em 2008, salvo erro, só 10% das escolas avaliadas a nível nacional é que tinham Bom e 7% tinham Muito Bom, no item da autoavaliação. O que significa que é um item onde as escolas estão ainda a tactear...**

Claro. Sim. Não.... É isso. Nota-se. Que eu li vários relatórios e aí nota-se.... São poucas.

### **E porque é que acha que isso acontece? Não havia hábitos? Não havia sensibilidade?**

Sim. E depois é isto, também, é que aqueles estudos efectuados na autoavaliação tem de ter consequências para mudar... Quer dizer, vamos fazer uma autoavaliação para quê? Para ter aquilo tudo ali e ficar tudo na mesma? Aí é que está a questão! E eu falava com o presidente: “isto está mal”. E eu dá-me ideia que é isto também: “que resultados?”. Fizeram a autoavaliação e agora que resultados? Mas mudaram alguma coisa? O que é que está? O que é

que mudou? Ou continua na mesma? E eu julgo que as escolas ... isto não mudou muito também. Os departamentos, os grupos... Nós notamos, quer dizer, falamos de cooperação entre as pessoas, entre os grupos, mas as coisas continuam a ser muito individuais: “eu tenho isto e não dou àquele” .E isto acontece. Cada um tem o seu... esconde do outro... E não há uma partilha, pronto! Não há partilha! Isto não há partilha e acho que devia haver partilha. Até porque as experiências boas que temos nós, partilhá-las para também replicá-las. Replicá-las pelos outros e podíamos aí, sem dúvida, chegar a ter bons resultados. Ora, dá-me ideia que isso é o que tem acontecido... Quer dizer, fazem a autoavaliação para tudo ficar na mesma? Muda? O que é que muda?

### **Mas aqui nesta escola, pelo menos algumas coisas mudaram?**

Mudaram, mudaram.

### **E se houvesse mais tranquilidade...**

Ora! Eu julgo que aí nós íamos, pelo menos era essa a nossa intenção, entrar por esse campo do funcionamento dos departamentos, era por aí que nós queríamos entrar. Chegámos, de facto, no final e no final disseram-nos: pronto! Acabou tudo! Porque a nível dos funcionários, sem dúvida que houve práticas a nível de gestão que mudaram. Houve necessidade porque, de facto, a gestão também se apercebeu que havia coisas para mudar. Os resultados dos questionários chegaram e eles tomaram consciência de que as coisas não funcionavam bem. Então, há que mudar! E mudaram. Portanto, aí a autoavaliação teve resultados.

### **Mas mudaram em quê? No funcionamento dos funcionários, mudaram nas práticas da própria gestão, da liderança...**

Sim. Aí. Notou-se, de facto, essa mudança a nível da gestão. Ouvir, reunir mais com os funcionários. Porque é evidente, nós temos que ver que às vezes, a gestão está um pouco afastada de uma realidade, da experiência do dia-a-dia, das várias pessoas que depois não são ouvidas. E acho que aí mudou, houve mudança. Claro! Onde não se teve tempo para mudar...Claro que a nível dos EE auscultou-se a opinião deles, o grau de satisfação e a escola ficou a saber e pronto! Mas podemos dizer que houve alguma coisa que podia ser alterada, uma sugestão que foi dada, eles diziam que havia pouco envolvimento, eles não se envolviam nas actividades da escola. Uma das questões era essa. A participação era pouca. E nós, então, eu uma vez disse ao presidente: “acho que há algum envolvimento, eles envolvem-se nalgumas actividades da escola, sobretudo na semana da leitura. Eles são chamados à escola, lêem um texto na turma tal, outro lê outro texto ... Está a ser prática, é bom que se assim seja, tem que se replicar esta actividade... as mais ... Eu sugeri na altura, quando entreguei o relatório: “olha, a nossa sugestão é que tu agora... que isto tenha uma maior envolvimento dos encarregados de educação nas actividades. Porque não? Porque há escolas que o fazem, porque é que esta escola não decreta o Dia do Encarregado da Educação?” Dentro da escola, pode ser um fim-de-semana, a escola aberta a todos os pais, a todos os alunos, um convívio, eles vêm à escola, faz-se aí... podem trazer a comida, fazem a comida, temos aí... como

queiras. Pode ser uma coisa interessante. Tem que ser num fim de semana, tem que ser num Sábado, que seja num Sábado. Pronto! Chamá-los...” E aí acho que foi uma coisa que notou-se... Mas isto também...

#### **Ainda não foi posto em prática....**

Não. Isso não. Existe... Entretanto, isto foi no final e no final as coisas não se proporcionaram para que se chegasse aí. Agora! Há já uma coisa que é de louvar, que é na Semana da Leitura, os EE são convidados para vir à escola e ler um texto à turma tal, um texto escolhido por eles, é interessante. Isso já é prática. Já está a ser... Aqui já vem há 2 ou 3 anos. E acho que isso deve continuar e isso continua ... As professoras que estão ligadas a esta área, de Português, têm feito isso e julgo que deve continuar. Agora! Tem que se fazer envolver os pais porque eles dizem que participam pouco, também não são chamados. Porque eles dizem: “Bem não participo, mas também não nos pedem o nosso contributo e tal” . Estão à espera... Portanto, a gestão também tem que fazer alguma coisa nesse sentido e julgo que essa pouca coisa que já se faz...

#### **Pode ser alargada.**

Alargada. Essa era a noção. Nesse aspecto foi aquilo que dissemos: “há coisas que já são feitas! Pronto! Têm de ser alargadas”.

**E da avaliação externa? As sugestões que foram feitas da avaliação externa tiveram algum impacto em termos de escola? Houve alguma reação no sentido “temos que mudar isto”, “temos que mudar aquilo”?**

Não. Não. Pois. Nada aconteceu.

#### **Não gostaram do relatório, ficaram tristes com aquele relatório e puseram de parte....**

Aí é que está o problema. Uma avaliação tem que ter consequências... Eu acho bem que venham avaliar, ver o que está mal para a gente alterar. Acho que isso é de utilidade. Não é dizer: “Eh, pa! Agora ...” Acho que podíamos ver. Eles têm razão nisto e nisto, sim senhor, agora vamos alterar.

#### **Como também estão nesta fase de transição, enquanto também não acalmarem os órgãos, também não conseguem...**

Não... Não... Não...Não se consegue nada. Não se consegue nada. Agora, acho que, enfim, deve-se ver o que é que se deve fazer, pegando nos resultados que já há, ver o que está mal e se está mal temos que alterar. E nós só podemos lucrar com uma avaliação externa em que nos dizem: “olhem vocês fazem isto mal”,,, Vamos fazer! As ligações entre os vários níveis de ensino, que não existe...

**A articulação é o que dizem os relatórios... Mas também não se percebe muito bem o que é essa articulação, ou percebe?**

A articulação... Pois eles querem a articulação entre os vários níveis das várias escolas aqui. Houve um ano em que foi feito. Aqui já se fez isso há uns anos, sobretudo quando esta escola estava com (era do 9º penso eu, era do básico). Houve essa articulação, depois isso acabou. Mas ainda houve durante um tempo, de facto. Os professores de Português sentavam-se com os das outras escolas para, enfim... Mas depois isso acabou. E não se faz qualquer ligação.

**Mas porquê? Deixou de haver motivação?**

Não sei, talvez falta de interesse por parte dos professores ou da gestão, alguns desabafos dos professores... Ou algum decreto... Não sei porquê. Acabou! Não faço a mínima ideia. Mas houve, de facto. Houve. Durou pouco tempo e quando veio cá a inspecção uma coisa que o inspector referiu foi isso: “você não fazem isso”. É evidente que não é feito...

**Os métodos que são utilizados para fazer a autoavaliação, que a equipa de autoavaliação utiliza, esse modelo, o modelo CAF, como é que o avalia? Considera-o um modelo útil, um modelo difícil, um modelo que exige muito trabalho, um modelo que é impraticável no seu todo numa escola... Como é que o vê?**

Por aquilo que eu conheço, eu julgo que... Eu dá-me ideia que aquele modelo, para já, aquilo vem de algum sítio. Aquilo não é criado para uma realidade específica. Nem pode porque são várias escolas com realidades completamente diferentes. Se nalgumas escolas têm uma aplicação que de facto se coaduna, talvez noutras eu acredito que não. Eu, pelo menos, vejo pelo nosso caso. Por exemplo, há questões que a gente tem que as adaptar à realidade, temos que as adaptar à nossa realidade e nós tentámos fazer isso. E tivemos que fazer em muitas questões isso, adaptá-las, de facto...

**Tinham muitas perguntas os questionários?**

Ora bem, os questionários teriam quê: 30, 40...

**100 perguntas?**

Nunca chegariam a isso, mas...

**Portanto, fizeram uma adaptação do modelo...**

Sim fizemos. Houve questões que nós achámos até que deveriam entrar e não constavam em determinadas áreas. Nós seleccionámos, dissemos: “olhem, acho que era bom metermos isto, isto e isto. Atendendo à nossa realidade, enfim, pegar aqui nestas, nestas, nestas”. As questões que vêm são de facto abrangentes a todas as áreas, mas algumas nós tivemos que as adaptar concretamente à nossa escola. Isso fizémo-lo. Portanto, perante o conhecimento que tínhamos e que temos da escola tivemos que alterar... Porque as coisas não são bem... Aliás, a nível de funcionamento é engraçado que não sei se isto, pegando nalgumas questões que lá

estão, não sei se algumas se podem mesmo aplicar. Com os departamentos enormes como estão, eu desconfio que não.

**É sobretudo a parte pedagógica...**

Falha, pois... Dizer assim, as coisas funcionam... É impossível. Havia questões que eu dizia, mas isto aqui é impossível. Mas há questões dessas...

**Às vezes, há indicadores que não são adaptados à realidade escolar...**

Não são não.

**E tem que se tentar...**

Não são, não. E os departamentos... Como é que um departamento pode funcionar com 100 elementos. Isso funciona alguma coisa? É uma assembleia. É impossível. Quer dizer... Isso é impossível!

**Esses questionários eram respondidos individualmente. Como é que faziam? Era na plataforma moodle ou numa folha de papel...**

Individualmente. Numa folha de papel.

**E depois, cada um entregava...**

Entregavam-nos e nós fazíamos o estudo...

**Estatístico, resposta a resposta...**

Sim, sim, sim.

**Isso dá muito trabalho!**

Dá. Há um programa especial para isso já previamente instalado no computador, não é? Tem que ter os dados. Mas é preciso saber lidar com o programa.

**Mas utilizaram o SPSS?**

Sim. Nós era ... sempre foi individual. É claro que quando há um grande número, e também estivemos a estudar isso, enfim, como é que vamos escolher a amostra, aleatoriamente ou não. Sobretudo quando eram EE porque era impossível que todos os EE nos entregassem e também auscultá-los todos. Portanto, uma amostra e a partir daí... Mas foi bastante representativa da população. Os alunos, eu já não sei, porque não estava. Eu acho que foi aplicado a quase todos os alunos da escola, aos funcionários também. A nível de EE não, foi feita uma amostra e a partir daí fez-se a distribuição aos EE, mas uma amostra que abrangeu pelo menos.... Mais de metade da população. Foi...

### **Portanto, ainda deu um bocado de trabalho a fazer. Esse modelo é muito trabalhoso?**

Deu. Deu. Isto é um trabalhão. E depois fazer o estudo. Nós tivemos, quê? Os relatórios levaram-nos papel, papel, papel... aí no mínimo umas 30 a 40 páginas.

### **E quantas reuniões? Como é que fizeram? Como é que trabalharam?**

As reuniões, lá está... No ano passado, não sei se no ano anterior assim foi, mas tínhamos dias... Nós era todas as semanas, todas as semanas! Tínhamos em conjunto, não eram todos os elementos, porque depois houve uma alteração à equipa. Eu disse ao presidente: “desculpa lá, nós estamos a funcionar só professores. Julgamos que era importante que houvesse outros agentes da comunidade que entrassem na equipa. É importante!”. E enfim, ele acedeu ao nosso pedido mais ou menos a partir do 2º Período. “Então, vamos aí injectar outro elemento dos funcionários”. Portanto, a nossa equipa ficou com mais um elemento dos funcionários. Mas as pessoas que estavam éramos 4 professores. 4! O trabalho é sempre dos professores! O trabalho é sempre dos professores! E havia 2 professores que tinham um horário compatível e havia outros 2 que não tinham. Mas os 2 que vieram, houve um que só veio... Nós começamos, a equipa começou no ano passado com 3 elementos e estivemos assim até meados do 2º Período. Foi um trabalhão! Até Meados do 2º Período! Às tantas fomos ter com o presidente e colocamos a questão de que a equipa necessitava de ter mais elementos. Então, ele acedeu. Entretanto, tivemos que mudar o RI porque no RI dizia que os elementos eram só professores, houve uma adenda ao RI, teve que ser aprovada em CG e estivemos à espera, nós aqui, praticamente 3 a trabalhar. Que isto foi uma coisa impressionante! Nós não tivemos cá... que foi uma das coisas piores... quer dizer, isto, o tempo não chega!

### **E todos têm horários completos...**

Exactamente! Não nos chegava o tempo. Nós tínhamos o horário compatível, mas nessa hora nós não fazíamos quase nada. Era impossível ! E depois estudar aquilo tudo e fazer o relatório. Éramos 3 e andámos por aí mais de metade do ano...

### **E quando tiveram que atribuir as cotações, aquelas classificações que estão no CAF...**

Ah! Mas espere aí. Nós estávamos a fazer isso, foi quando no final acabou tudo!

### **E estava a ser complicado?**

Estávamos a entrar nesse mecanismo. Entretanto, foi quando ele disse: “Eh! Pá! Isto afinal, não vale a pena”. Dissemos, bem, andamos aqui a trabalhar para aquecer, isto não vale a pena. É verdade!

### **Mas a discussão era complicada, não?**

Sim. Começamos de facto a ver, estivemos a analisar, recorde-me porque era eu mais uma colega, praticamente só trabalhávamos os dois, o outro tinha um horário diferente, era uma coisa complicada. Foi uma coisa complicada. Tivemos... Depois tínhamos que reunir com uma

colega às 4<sup>as</sup> de manhã porque tínhamos uma hora e vínhamos trabalhar, mas era todas as semanas... Disse ao presidente: “as horas que vocês nos dão, não dá para nada!” Se nós não tivéssemos trabalhado em casa, a fazer o relatório nos fins de semana, não conseguíamos fazer nada.

**Pois, só com as horas que estão previstas, não é possível...**

Não é possível! Não se faz as coisas como deve ser. Eu até numa reunião com os inspectores disse: “isto, para o trabalho que isto dá...” E disse um dos inspectores: “Pois é, mas digam ao presidente isso!”. Mas ele não nos dá mais horas. Porque se nós fôssemos ligar àquelas horas que tínhamos, não fazíamos nada. É impossível! E depois a trabalhar praticamente durante um ano, 3 elementos que depois tínhamos que reunir à tarde com o outro elemento. Trabalhávamos de manhã e depois vínhamos à tarde e estávamos aqui das duas até às cinco ou até... Depois, íamos para casa e tínhamos que fazer as coisas durante os fins de semana e depois analisar os relatórios... Aquilo eram só páginas de gráficos... Foi um trabalho. Depois no final do 2º Período, resolveu-se... Alterou...Porque tinha que se ir alterar o RI para dizer que podem participar mais x professores e também outros agentes da comunidade. Depois, vai ao CG. O CG reúne uma vez por período. Quando reúne, vem no final do 2º Período, praticamente é que vêm mais dois elementos. Ora, já tínhamos feito os trabalhos, já tínhamos andado aí a transpirar... Foi uma coisa trabalhosa porque depois, claro, não há tempo...

**Então, vale a pena ou não? Com esse trabalho todo...**

Não.... Julgo que o trabalho é de grande utilidade, desde que tenha consequências. Se não tiver, não vale a pena. Se é para continuar a escola a não mudar, não se faz. Agora! Eu julgo que sim e vê-se como é que as coisas estão a funcionar e chega-se à conclusão que há coisas que têm que mudar.

**É útil, vai ao pormenor?**

É útil! Eu considero que sim! Eu considero isso porque nós apercebemo-nos da realidade, como é que as coisas funcionam, como é que as coisas estão.

**A parte pedagógica é que é a mais difícil de adaptar...**

A parte pedagógica implica uma mobilização geral dos professores como um todo. Enquanto não houver isso - estarmos todos -, lá está, eu julgo que para isso, eu considero (eu tenho pouca experiência nisto, é como eu digo, não tenho grande experiência), mas dá-me ideia que os elementos da comissão deveriam fazer parte de vários departamentos. Isso é óptimo porque eles também podem ser o fermento mobilizador no seu departamento e devem ser. Quer dizer, devemos todos mobilizar-nos para a mudança porque se eles não querem mudar, acabou! Não há volta a dar! A gente pode estar aí a ... que eles não vão! Agora! Se houver uma equipa, um fermento ali, que comece e tal a movimentar-se: “sem dúvida, temos que mudar”, ah! Sim! As coisas mudam. Acabam por mudar e acabam por espalhar-se, começa aquilo a crescer...



**Até abarcar a escola toda...**

Exactamente. É por aí! Tem que haver um grupo que mobilize, que comece e aí eu acho que sim e eu considero que isso é fundamental. Porque as coisas não podem mudar se a escola não muda.

**Têm que mudar as pessoas para mudar a escola..**

Têm que mudar as pessoas para mudar a escola..

**Mas para mudar é preciso saber a situação em que se está.**

Exactamente! Cá está!

**Conclusão.**

## **E4C**

**14/12/2010 – 12H**

**Qual o seu percurso profissional? Como é que chegou aqui à escola?**

Eu cheguei aqui à escola porque havia um lugar vago, concorri e fui colocado. Pertencço ao quadro da escola.

**Há quantos anos?**

Sinceramente, nem sei bem. Portanto, para aí há 14, 15 anos.

[novas contas...]

**Há quase vinte anos, então?**

É.

**Daquilo que tem percepcionado da escola, desde que cá chegou, desde que começou aqui a trabalhar, considera que houve uma evolução positiva ou negativa, da escola como um todo, como organização, instituição que funciona? Que visão é que tem, global ?**

Não.... Do meu ponto de vista há um percurso positivo na organização. Não digo tanto na qualidade, mas na organização. E portanto, parece-me que alguma realidade positiva, não é?

**E que aspectos é que considera que são os mais positivos dessas mudanças que tem havido? A parte de equipamentos, recursos...?**

Equipamentos... Relativamente a esta coisa de colocar em cada sala um computador e um ecrã, que são as novas tecnologias de que o governo fala, penso que foi bastante positivo. E depois também nestes últimos 3 , 4 anos as coisas não correram muito bem, por causa da agitação que se sentia, não é? Mas neste momento, as coisas estão mais suaves, mais pacíficas.

**Há bocadinho disse que não tinha havido evolução na qualidade, quando diz que não houve evolução na qualidade é em relação a quê: ao grau de exigência dos professores face à aprendizagem dos alunos, ou...**

Também isso.

**Ou da relação, por exemplo, das pessoas umas com as outras?**

Eu penso que é também por falta de exigência do próprio ministério e depois também, do meu ponto de vista, um nivelamento por baixo e portanto também por causa de uma certa confusão, do meu ponto de vista porque as turmas muitas vezes estão juntas com alunos mais barulhentos, com NEE's. Portanto, às vezes turmas complicam-se, do meu ponto de vista, quando há essa mistura. E depois quando há um maior barulho, um maior... sob o ponto de vista educativo, se calhar as relações entre professores e alunos e, se calhar, vice-versa, menos burilado, menos exigente. Por vezes, a exigência a esse nível é muito baixa.

**Portanto, em termos de aprendizagem em termos globais até podemos ver isto no Sistema Educativo, em termos globais o Sistema Educativo, neste momento, tem graus de exigência para a aprendizagem inferiores àqueles que teria há 10 anos atrás, não é? É isso que me parece que está a dizer...**

Sobretudo nos valores, na parte que é estritamente educativa. Aí acho que as coisas estão bastante mal, estão bastante mal. Acho que há menos educação, menos respeito pelos valores, pela ... Os professores, muitas vezes, os alunos não o consideram muito...

**Não há respeito pelos professores...**

Cada vez menos. Penso que não. Há um certo ar de, não digo de má educação, mas de menos correcto...

**Entre os próprios alunos?**

Entre os alunos e os alunos e os professores.

**Então, à medida que melhoraram as condições de trabalho pioraram outros aspectos que seriam fundamentais para a qualidade da educação...**

Acho que sim.

**A IGE tem desenvolvido algumas acções de intervenção nas escolas. Vem e de vez em quando faz uma inspecção. E o ano passado houve aqui uma inspecção nesta escola. Deu conta do que é que se passou? Se as pessoas ficaram contentes, se não ficaram? Se mudaram o ambiente durante esse período? Ou se foi tudo muito natural e quase nem se percebeu?**

Não se deu muito conta disso. Havia um ou outro professor que eventualmente falava do assunto, mas não houve assim grandes mudanças de atitudes ou de... Não dei conta disso. Não.

**Chegou a ter conhecimento do relatório que foi produzido de avaliação da escola?**

Não. Eu estive por acaso num encontro com os inspectores com os professores, mas depois não... Se calhar foi tornado público e foi dado à escola, mas eu não...

**Não se apercebeu?**

Não me apercebi.

**E desse encontro com os inspectores, o que é que achou? Achou que foi pertinente?**

Foi bom. Esse encontro foi interessante porque falamos assim de vários assuntos que tinham a ver com a escola e até mesmo com os comportamentos e com as exigências pedagógicas, etc. Eu acho que foi bom.

**Positivo, portanto. Como não tomou conhecimento do relatório, não sei se é possível dizer-me se deu conta de alguma alteração por parte da gestão da escola face ao relatório, se tomaram mais alguma decisão ou fizeram algumas mudanças internas?**

Penso que não porque depois disso veio na altura em que houve estas mudanças: mudança de agrupamento. E portanto, mesmo que houvesse essa intenção na altura dos órgãos de gestão da escola não possível verificar isso porque depois em Maio começou-se a pensar no agrupamento e o agrupamento é que criou muitas confusões.

**Finalmente. Os procedimentos de autoavaliação. A escola tem feito de vez em quando inquéritos aos professores, aos funcionários, aos alunos, aos pais para a própria escola se auto-avaliar e ir melhorando os seus pontos fracos. Deu conta disso?**

Eu dei conta só que como não pertenci o ano passado ao Conselho Pedagógico – eu sempre pertenci, mas o ano passado deixei de pertencer, ou há dois anos – e portanto também algumas coisas não acompanhei assim muito de perto.

**E não chegou a responder a esse questionário que foi distribuído aos professores?**

Respondi.

**E que é que achou desse questionário?**

Mas eu já não sei bem qual era o teor de tudo o que lá estava. É já com muitos meses de distância. Eu, na altura, preenchi e ...

**Mas era um questionário longo?**

Era um bocado longo, demasiado longo.

**Tinha questões sobre a liderança, sobre a secretaria, sobre a organização da escola?**

Sim. Toda a escola.

**E achou pertinente esse questionário?**

Eu acho que é muito importante porque as escolas e a educação devem partir do terreno, não é? Porque muitas vezes as coisas são apenas de secretaria, impostas e não partem do terreno, não partem da realidade, e se calhar ouvindo os professores, ouvindo os pais, ouvindo as pessoas que envolvem a escola, se calhar, as coisas poderiam ser diferentes. E têm sido. Acho que tem havido uma, pelo menos na escola antes do agrupamento, neste momento estamos numa certa agitação, como disse, mas eu acho que se tem feito um trabalho interessante de entrosamento de opiniões, de dados, com a comunidade, com a escola em si.

**Conclusão da entrevista.**

## E5C

**Estou aqui com a professora C. da escola C, que faz parte da equipa de autoavaliação...**

Da ex-equipa de autoavaliação...

**Da ex-equipa de autoavaliação**

Neste momento, não está em vigor nenhuma equipa de autoavaliação, uma vez que há uma parte provisória em que a escola foi tornada num mega-agrupamento e estamos numa parte transitória entre a direção que está agora a tomar conta e a próxima que será eleita. Neste momento, não há equipas de autoavaliação.

**Há quanto tempo trabalha nesta escola?**

14 anos, mais ou menos.

**Que habilitações tem?**

Licenciatura em Matemática.

**É a escola que conhece melhor? Já andou noutras escolas?**

Já. Em Lisboa durante os 1<sup>os</sup> 9 anos da profissão.

**E gosta de trabalhar aqui?**

Gosto.

**Quais são as características da escola que mais aprecia?**

É uma escola -neste momento não- anteriormente era uma escola relativamente pequena em que nos conhecíamos todos. Neste momento, a escola é muito grande. É um agrupamento enorme. Algumas das boas características que tinha, perdeu-as neste momento. E era uma escola em que todos nós éramos ouvidos, éramos tidos em conta, a nossa opinião... Éramos amigos, colegas. Era essencialmente uma grande amizade e pessoas que já se conheciam há muito tempo e que trabalhavam em conjunto.

**Então, tendo em conta essa imagem da escola e olhando para as alterações que houve nos últimos 2,3, 4 anos, sobretudo as alterações que dizem respeito à avaliação, tanto a avaliação do desempenho (dos professores) como a avaliação do pessoal na escola, como o estatuto do aluno, considera que essas alterações melhoraram ou pioraram o ambiente escolar?**

Pioraram. Pioraram o ambiente escolar essencialmente a nível da classe docente. Penso que as pessoas continuam a fazer a mesma coisa que faziam anteriormente, só que neste momento sentem-se pressionadas a fazer e anteriormente faziam-no por gosto.

**E a relação entre os professores? Melhorou? Piorou?**

Piorou. Há mais conflitos, há mais competitividade. Primeiro, não se verificava. Neste momento, há uma competição que eu acho que não é saudável em aspecto nenhum. A competição é boa, mas é boa quando é saudável. Neste momento acho que a competição não é saudável.

**Olhando para todos os mecanismos que a escola tem desenvolvido, de autoavaliação, de autoavaliação da própria escola, vamos pensar só na escola antiga, a escola secundária, uma vez que esta não tem ainda termo de comparação, como é que considera que foi a evolução dessas metodologias? Foi positiva? Melhorou a qualidade?**

Nesse aspecto, penso que melhoraram – a nível de qualidade. Primeiro começou por haver uma preocupação com a autoavaliação, que primeiro não havia. Há uns anos atrás, quando eu comecei a trabalhar não havia uma... quer dizer, haver, havia, nós avaliávamos na mesma, havia sempre uma avaliação, mas não era formal. Neste momento há uma avaliação formal, as pessoas sabem que têm que atingir metas, há metas a atingir. No nosso caso as metas são os bons resultados dos alunos. É por isso que a gente luta, por ter bons resultados a nível dos alunos. E todas as metodologias – o ter cuidado de fazer uma estatística período a período das notas que os alunos vão tendo, o funcionamento dos departamentos (como é que funcionam a nível de departamento? Se há reuniões, se não há? Se trabalham em conjunto) – tudo isso veio fazer com que as pessoas – hoje já trabalhem mais em grupo do que primeiro (primeiro trabalhava-se mais individualmente do que se trabalha neste momento) e que se ajudem umas às outras no trabalho. Pelo menos foram estas grandes alterações: o trabalho em conjunto e a inter-ajuda entre os professores.

**Portanto, houve um progresso nesse sentido.**

Houve.

**Em que outros aspectos é que considera que a escola progrediu, desde que entrou para aqui até agora? Em que aspectos considera que a escola progrediu em termos de recursos?**

De recursos a nível de professores, o corpo docente neste momento é um corpo praticamente estável. Não contratamos grandes professores de ano para ano. Quando eu entrei para aqui era um corpo docente muito pouco estável. Todos os anos havia pessoas novas a chegarem à escola e que não conhecíamos. Não sabíamos a maneira como trabalhavam, qual a competência dessas pessoas. Posso mesmo falar qual a competência porque algumas eram relativamente novas. E neste momento o corpo docente é muito estável. Já nos conhecemos bem, já sabemos a quem é que devemos atribuir uma disciplina, a quem é que devemos atribuir outra disciplina, quem é que está mais ou é mais eficaz ou tem mais competências para leccionar aquela disciplina. Nesse aspecto, melhorou muito, a nível essencialmente da estabilidade do corpo docente.



**E em que aspectos é que piorou. Se houve aspectos negativos, além desta questão das mudanças normativas?**

Eu acho que os aspectos que fizeram com que a escola piorasse mais foram tudo mudanças normativas. O próprio estatuto do aluno, eu penso que todas as alterações que têm sido feitas a nível do estatuto do aluno não vieram trazer melhoria nenhuma. Sou muito sincera. Penso que não. A nível de faltas, os alunos, houve este ano uma nova reformulação do estatuto do aluno e o problema das faltas foi novamente reformulado, mas não trouxe grandes vantagens para os alunos. O que estava anteriormente (no ano passado) e o que está este ano é praticamente a mesma coisa. Desculpe a comparação ser tão directa, mas é praticamente a mesma coisa. Os efeitos práticos são praticamente os mesmos... Mas se calhar não é culpa do Ministério da Educação, é culpa da sociedade. A nossa sociedade tem evoluído de uma maneira que os nossos alunos estão muito sozinhos, não têm quem os acompanhe em casa e nós na escola não temos, dentro do nosso horário, condições para os acompanhar. O nosso horário é exclusivamente (pelo menos no ensino público) para leccionar, com actividades lectivas, e os nossos alunos precisam de alguém que os acompanhe para além dessas horas, que os obriguem a estudar, que os ensinem a estudar, e não têm. E não tendo na escola, também não têm em casa. Chegam a casa e estão sozinhos. E um aluno com 13, 14 anos não tem grande vontade de estudar, a maior parte. Nós também já tivemos 13, 14 anos e sabemos que é preferível estar no computador a jogar do que estar a estudar. Não tendo quem os oriente, falha e falha uma parte muito importante que é a consolidação de matérias. E isso faz com que os alunos sejam piores alunos, nesse aspecto, do que eram anteriormente. Piores alunos, nesse aspecto, não é que sejam menos inteligentes do que eram anteriormente, muitos deles são muito mais inteligentes, mas não vão consolidando. Não indo consolidando, cada vez têm mais dificuldades e desistem.

**Em relação aos procedimentos de autoavaliação e externa, a Inspecção desenvolveu o ano passado aqui uma inspecção, visitou a escola e produziu um relatório. Como é que vê esse trabalho que a inspecção realizou? Como é que avalia, digamos assim?**

Tenho de me pronunciar mesmo sobre isso? É que eu não gostei da maneira como os três elementos da inspecção lidaram (connosco). Eu penso que eles vinham – não gosto de dizer, posso estar a fazer mau juízo e eu não gosto de fazer mau juízo de pessoas - mas eu não gostei da maneira... As perguntas que nos faziam eram todas direccionadas no mesmo sentido. Dava a entender que tinham ou que já vinham com uma ideia feita e que a ideia feita era para levar até ao fim. E não gostei. Não gostei. Eu pessoalmente fui entrevistada e não gostei da maneira como foram conduzidas essas entrevistas. E não concordo também com o relatório final. Acho que o relatório final não traduz aquilo que se passa na escola, de modo algum.

**Portanto, há aqui um desfasamento entre a leitura feita pela inspecção...**

E a leitura que a escola faz.

**Aquilo que a escola considera que é a sua identidade...**

Exactamente.

**E os procedimentos de autoavaliação? Pela entrevista que fiz ao Diretor da escola, ele disse-me que inicialmente começaram por organizar questionários sem grande base, sem grandes conhecimentos, depois houve aqui um momento em que a equipa de autoavaliação fez uma formação no modelo CAF...**

SPSS... E começamos a utilizar para tratamento de dados estatísticos a base de dados SPSS...

**E esses instrumentos que vieram ajudar o trabalho de autoavaliação da escola foram ou não foram mais valias? Como é que vê?**

Foram. Porque quando começamos com a equipa de autoavaliação, partimos do nada, não fazíamos a mínima ideia do que era fazer uma autoavaliação. Lemos, antes mesmo de fazer a formação, lemos várias coisas relacionadas com a autoavaliação, com o modelo CAF e outros e tentámos, com base naquilo ir começando a fazer umas coisas, mas coisas sem grande orientação. Nós não sabíamos bem ao certo o que é que estaríamos a fazer. Depois da formação no modelo CAF, foi a nossa escola e mais outras escolas aqui também da zona que estiveram nessa formação, começamos, então, sim, a elaborar documentos para a avaliação já com um certo objetivo. Com um certo objetivo de testar primeiro o grau de satisfação das pessoas relativamente à escola, de todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais e encarregados de educação (EE), etc. Foram feitos questionários a todas essas pessoas para ver o grau de satisfação relativamente à escola. Foram produzidos relatórios daquilo que as pessoas achavam que estava mal. Foram dados a conhecer ao Diretor, que fez chegar a Conselho Pedagógico para serem transmitidos aos grupos e às pessoas que tinham respondido ao inquérito. E com base nisso foram-se elaborando mais instrumentos de avaliação de modo a ir colmatando, melhorando os aspectos detectados.

**Fazendo a monitorização, tanto das medidas que foram implementadas...**

E aquelas que deveriam ser reformuladas, uma vez que ou que não estavam a funcionar ou havia um grande grau de insatisfação relativamente a elas.

**Essas medidas foram implementadas apesar da...**

Foram... Do pouco tempo. Foi muito pouco tempo. Nós começamos num ano, depois no outro ano a seguir fizemos a formação e tivemos mais um ano. Entretanto, a escola mudou...

**Portanto, durante este período curto conseguiram ainda implementar algumas acções de melhoria...**

Sim.

**E a escola sentiu que houve essas medidas tomadas?**

Sim.

**Considera que estas metodologias de autoavaliação que foram utilizadas podem melhorar a qualidade da escola?**

Podem. Eu penso que sim, que podem. Porque é sempre bom sabermos aquilo que estamos a fazer mal. Uma auto-crítica interna é sempre boa. E muitas vezes as pessoas não se apercebem que há certas coisas que fazem e que os próprios alunos não gostam, ou que os EE não gostam. E o ter conhecimento daquilo que está mal, pelo menos leva-nos a pensar o que é que estamos a fazer e se podemos melhorar ou não. E eu acho que pelo menos o despertar nas pessoas de que havia uma avaliação, que estava a ser feita uma autoavaliação e para quê que essa autoavaliação estava a ser feita. Primeiro, foi muito mal recebida, no início. Mal recebida, tinham medo, porque foi na altura em que também foi implementada a avaliação dos professores e, as pessoas já estavam descontentes, para eles tomaram aquilo como sendo mais uma avaliação. O início foi muito mal recebido, houve desconfiança por parte das pessoas a responder aos inquéritos, porque foi uma altura má em que foi tentada a implementação. Depois, começou a resultar, as pessoas começaram a colaborar, a responder aos inquéritos, até a dar ideias – se calhar devia-se fazer um inquérito mais sobre isto, se calhar não está a funcionar. Eu penso que trouxe bastante melhoria nesse aspecto.

**Os questionários do modelo CAF são longos. Acha-os demasiado longos? Têm que ser reformulados?**

Nós reformulávamo-los. Nós nunca aplicamos nenhum deles integralmente como estava lá. Havia coisas que a gente achava que não tinha tanto interesse estar a perguntar e reformulávamo-los. Sempre que aplicámos um questionário, reformulámos sempre. Pensávamos que eram de um cumprimento enorme e que ninguém, ao ler aquilo, responderia correctamente até ao fim, chegando a uma altura que estaria cansado. Eliminámos sempre algumas questões. Portanto, eu acho que devem ser reformulados.

**Conclusão da entrevista.**

**Professora Responsável da Biblioteca, 15/12/2010 – 11:30h**

**Há quanto tempo está nestas funções?**

Há 12 anos.

**Sempre e só na Biblioteca?**

Não. A dar aulas. Sem componente lectiva, desde o ano passado.

**Com os concursos que houve e com estas mudanças que houve...**

Sim.

**Qual é a sua formação de base? Como é que começou? Como é que chegou aqui à escola?**

Eu fiz um bacharelato em Línguas e Secretariado, depois fiz um Complemento de Formação em Administração Escolar e depois fiz uma pós-graduação em Educação e Bibliotecas. Sou daqui. Estive 3 ou 4 anos fora, mas depois fui logo colocada aqui. Na minha altura ainda era fácil a gente ficar onde queria. Depois em relação aqui à Biblioteca eu vim cá parar por mero acaso porque... na altura já percebia assim umas coisitas de informática e propuseram-me fazer aqui o inventário / a catalogação dos livros. Na altura até era para começarmos o Lexon. Ainda começamos. Depois, entretanto, fui até na altura a um Congresso, o primeiro Congresso das Bibliotecas Escolares, em 1996, a Lisboa, quando percebi que aquilo não tinha interesse nenhum o que estávamos a fazer. Depois comecei a estudar, a dedicar-me um bocado a isto e é uma área que eu gosto muito porque me permite fazer muita coisa aqui dentro, não é? E, portanto, é uma área a que me dediquei e gosto.

**E está aqui há quantos anos?**

Aqui na escola?

Sim.

Sei lá. Há imensos. Para aí há 20.

**Já conhece bem a escola. As perguntas que eu vou fazer são orientadas para a experiência que tem da escola. Está à vontade para responder. O meu trabalho de investigação é sobre autoavaliação e externa das escolas. E a primeira pergunta que eu lhe faço é: a escola tem sofrido várias avaliações externas, tem havido várias intervenções ao longo do tempo. Houve agora uma última intervenção e eu queria saber o que é que pensa dessa intervenção aqui na escola. Se foi eficaz, se foi útil e produtiva...**

A última avaliação que houve aqui. Pronto é assim. Eu sei que a inspecção tem acesso a uma série de documentos antes de vir, não é? Portanto... E o que me parece a mim mesmo é que eles já trazem um quadro pré-estabelecido, isto é, já sabem mais ou menos onde é que nós...

Se calhar não quero dizer bem as coisas assim, mas penso que havia muita coisa que já vinha formatada. E portanto estes vão ter x aqui, x acolá. Porque depois parece-me que eles estão tão pouco tempo connosco, nós estivemos, eu estive, entrei no painel onde estavam os elementos do Conselho Pedagógico e se calhar falei 5 minutos. Portanto, 5 minutos eu e 5 minutos cada um dos colegas. E parece-me... Por exemplo, eles batalharam muito na história das notas de exame, imenso, acho que aquilo que lhes interessava fundamentalmente eram os resultados dos exames. Pronto. Acho que aquela análise foi muito feita assim muito nua e crua. É aquilo, mas aquilo também tem de ser entendido face a todo o resto, a todo o contexto. Não sei, muito sinceramente, a ideia com que fiquei é que era uma avaliação já muito formatada. Depois, mesmo o próprio relatório, nós, o Executivo, o Diretor contestou e fizemos o Contraditório e acaba por ficar por ali. Até porque há dados que eles colocam lá nas respostas que foram contestados pela escola, alguns até errados e depois fica por ali, quer dizer não há...

**Não houve alterações.... Mesmo que houvesse erros de base.**

Exacto. Nada, nada. Continuou... Portanto, também não me parece que seja em dois dias que eles avaliem uma escola.

**Portanto, considera que é um procedimento muito superficial...**

Sim. Precipitado e muito... Eu acho que é. Pronto eu acho que a avaliação externa é importante, mas acho que na verdade deveria ser se calhar um processo um bocadinho mais longo. Sei lá. Por exemplo, lembro-me que aqui há uns anos atrás houve aqui uma avaliação, não me lembra muito bem em que moldes é que foi. Era uma avaliação que era feita pelo Instituto de Inovação Educacional, que depois até foi extinto. E eles estiveram aqui uma série de tempo. Sei lá. P'raí uma semana. E eu dei conta que eles passaram aqui assim muito tempo a fazer os relatórios, falaram com uma série de gente, falei com eles, também, e não foi a correr. Portanto, tivemos uma conversa, não é? Agora, ali foi um painel onde nós fomos todos atirados para lá. Quer dizer, eles num dia ouviram não sei quantas pessoas. Acho que é muito pouco para que depois a informação possa ser uma informação, assim, credível. Acho eu.

**E do relatório, pensa que houve....o relatório e os resultados do relatório produziram para a escola alguma informação que fosse pertinente para melhorar nalguma área?**

É assim. Pronto. Eu acho que sim. De qualquer das maneiras, acho que há sempre uma base para nós reflectirmos. Se essa reflexão foi consistente, penso que não, mas também penso que não por causa destas alterações todas que houve. Portanto. Porque isto saiu em Julho, p'raí, depois dá-se a fusão do agrupamento e nós temos o 1º Pedagógico em Novembro. Portanto, acho que foi aqui um processo, uma altura muito atribulada para que se tenha feito uma reflexão com base nesse relatório, uma reflexão que provavelmente era importante fazer-se. Mas também acho que também foram os próprios *timings* das coisas foi... quer dizer, a escola está ainda um bocadinho confusa, não é? Nós, até agora, tivemos 2 Pedagógicos. O primeiro foi a 25 de Novembro. Isto foi em Julho, portanto....

### **Estão numa fase de reorganização....**

Pois estamos. Exacto. Acho que, se calhar nesse aspecto... Provavelmente com o Pedagógico antigo, se a escola não tivesse tido este processo de alteração, eu penso que no 1º Pedagógico teria havido uma reflexão mais cuidada e que seria.... Percebe? E portanto, isso não houve tempo... Sei lá, é tanta coisa que se calhar passou um bocadinho assim de lado.

### **A escola tem desenvolvido procedimentos de autoavaliação.**

Sim.

### **Não é de agora.**

Não.

**Eu penso que, pela entrevista que fiz ao Diretor, apreço-me que já pelo menos desde 1993 que existe um hábito, uma sensibilidade para as questões de autoavaliação da escola...**

Sim.

**Como é que vê os diversos procedimentos que a escola tem tido, se tem havido alguma evolução positiva, maior consistência ao longo do tempo, nesses procedimentos, maior habilidade da equipa de autoavaliação para fazer essa avaliação e recolher dados e poder ser mais eficaz...**

Sim. Eu acho que sim. Principalmente, se calhar estes dois últimos anos, não é? E para isso eu acho que também contribuiu um bocado as próprias ferramentas que têm sido utilizadas. Não me lembra assim muito bem como é que era feita antigamente e penso que era feita se calhar um bocadinho, não vou dizer “à toa”, mas se calhar um bocado sem grandes instrumentos. Penso que a maior parte das pessoas que integram a Comissão de Avaliação fizeram toda a formação, por exemplo a nível do CAF, não é? E acho que isso... Eu também fiz na altura e nós fizemos aqui também no âmbito dessa formação, fizemos aqui também a avaliação da biblioteca. Portanto, penso que as coisas hoje são mais consistentes. Há instrumentos que nos permitem medir estas coisas, que não são tão fáceis de medir, não é? Normalmente aquilo que era feito até há uns anos atrás era tudo muito baseado em estatísticas, em números: quantos passaram, quantos chumbaram, não sei quê e saía-se pouco disso, porque também acho que ninguém sabia como fazer. Por exemplo, eu lembro-me perfeitamente que a primeira vez que fiz formação, quando fiz a formação em CAF, ao princípio aquilo que não é muito fácil de entender e como é que nós agora vamos medir coisas que à partida não são mensuráveis, não é? E pronto. E continuo com a mesma dificuldade. Nós, aliás, temos aqui um processo de avaliação implementado, que é obrigatório nas bibliotecas todas, que é através do modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares e que é também um modelo baseado, ou se calhar, muito inspirado na CAF... E depois dessa formação, eu penso que há outra preparação para... Principalmente para nós nos preocuparmos em termos de dados concretos, de recolha das coisas, que era uma coisa que não acontecia, não é? Por exemplo, eu acho que nós, e agora estou a falar em relação mais aqui à biblioteca, nós se calhar fazíamos muita coisa e depois tínhamos muito pouca preocupação em saber o que é que as pessoas acharam daquilo

que a gente fez. E hoje temos essa preocupação. Não interessa só saber que visitaram aqui uma exposição 80 pessoas ou 800, mas interessa-me saber o que é que elas acharam. E esses documentos nós hoje temos uma maior preocupação em os ter. Coisa que penso sei lá, há 4 ou 5 anos atrás... era muito a nossa percepção e a nossa percepção é nossa, nem sempre é coincidente com a percepção que os outros têm. Para mim, até posso achar que correu muito bem, mas, se calhar, impacto ou mudanças que aquilo provocou, não se sabe...

#### **Nesse aspecto houve uma evolução...**

Nesse aspecto acho que há uma preocupação muito maior das pessoas em se preocuparem em terem instrumentos e mecanismos que permitam aferir.

#### **E os resultados desses procedimentos de autoavaliação têm tido alguma resposta da parte da escola no sentido de melhorar os pontos fracos?**

Pois. Se calhar, têm, não sei. (Sorriso...) Não sei. Acho que ainda... Acho que é uma.... Acho que isto é um processo de algum tempo. Acho que nós estamos a começar de interiorizar estas coisas. Portanto, daqui até que haja.... Eu não estou a dizer que não haja sempre, que não haja uma reflexão sobre aquilo que se fez e que não haja uma tentativa para ...

#### **Melhorar...**

Para melhorar. A sistematização das coisas é que me parece que ainda não é uma coisa assim muito.... Muito concreta.

#### **E porquê?**

Não sei!...

#### **Ainda não atingiu toda a comunidade educativa?**

Sim. Se calhar... E porque acho que este é um processo que também demora algum tempo a interiorizar, acho eu. E depois, também, porque se calhar, nós andamos cheinhos de trabalho, trabalho em termos de papelada, relatórios, não sei quanto... Portanto, aquele tempo que se calhar deveria ser dedicado a uma reflexão mais cuidada das coisas não existe.

#### **É demasiado...**

Eu acho que é demasiada burocracia, há demasiado papel, demasiado... Acho que perdemos demasiado tempo nisso. Aliás, até perdemos mais tempo nisso do que propriamente a preparar aulas e a pensar em maneiras de chegar aos alunos, que eu acho que é muito, muito aí que falta.

#### **Se por um lado houve um progresso nos procedimentos de autoavaliação e até na interiorização desse próprio processo de autoavaliação da escola, pensa que isso é acompanhado pelo progresso do clima de escola? A escola melhorou em termos de clima?**

Não.

**Ou as mudanças normativas têm vindo a interferir...**

Têm.

**Negativamente.**

Têm. Para mim, têm. Principalmente este processo de avaliação, noto que, se calhar também... vamos lá ver como é que eu hei de dizer isto... Se calhar também porque anda tudo muito preocupado, não é? Em fazer muita coisa em termos de papéis, relatórios... É preciso documentar tudo e não haja uma disponibilidade tão grande das próprias pessoas em colaborar noutras coisas e eu noto aqui. Acho que... E depois acho que nós sempre fomos uma classe um bocado, acho que nos habituámos a trabalhar muito sozinhos. Portanto, não há muito essa cultura de partilha das coisas e hoje parece-me que principalmente em alguns grupos, e estou a falar aqui da minha escola, particularmente em alguns departamentos, em alguns grupos (isto é *off record* – onde haja principalmente muitas mulheres ---- Sorriso), há ali muita competição, há ali muita fricção, muito... Percebe?

**Lutas pelo território, pelo reconhecimento público...**

Exacto. É. É.

**Que é uma coisa típica das classes profissionais mais avançadas...**

É. E que noto muito mais em grupos onde são...

**Mais mulheres...**

Noto. Noto. Por exemplo, não vejo isso no departamento de Matemática. Matemática e Ciências Experimentais tem muitos homens, não é? Da Física, não sei quê... E noto perfeitamente, nas...

**Línguas, por exemplo...**

Sim, exacto. Imenso. Então aí!!!

**Interessante...Porque não é a primeira escola que me diz isso. Já tenho ouvido outras pessoas até em conversas informais e tenho uma irmã que também é professora de Línguas e diz exactamente isso, que é um departamento complicado para se fazer trabalho em equipa.**

É uma pena porque muito da nossa função vai da maneira como interagimos uns com os outros.

**Vou terminar as minhas perguntas questionando o seguinte: esse ambiente que no fundo se modificou com estas novas mudanças legislativas, quer da avaliação dos professores, quer do pessoal (não docente), quer do próprio estatuto dos alunos, não acompanha no fundo, ou existe aqui uma desarticulação entre esse ambiente conflituoso, talvez um ambiente de transição para novas formas de estar na escola...**



Sim.

**E a necessidade que a escola tem de se auto-avaliar. Portanto, isso pode fazer ruído em dois aspectos, não sei se aqui se verifica isso, poderá fazer ruído, por exemplo, a nível da forma como os professores se empenham na realização das actividades...**

Claro.

**...E na forma como os alunos também participam e colaboram nessas actividades.**

Sim.

**O que é que tem notado, nos últimos 2 , 3 anos?**

Eu os alunos, é assim, eu acho que com os alunos até há uma receptividade àquilo que a gente vai propondo. Eu acho. Dos professores, já notei muito mais. Já notei que havia gente com... Por exemplo sempre tive aqui pessoas a colaborar que, independentemente de terem horas para dedicar à biblioteca ou não terem, colaboravam sempre. Mas depois noto aquilo que eu lhe estava a dizer há bocado. Noto que, das duas uma, ou as pessoas andam completamente cheias de trabalho (que também é um facto), ou então há muito aquela ... Por exemplo, eu já ouvi muita gente dizer: Ah! Eu este ano não faço nada. Para quê? Para ter Bom outra vez?! Percebe? Eu acho que há aqui um...

**Uma desmotivação...**

Houve, houve. Isso houve.

**Portanto, aquelas actividades extra que se faziam na escola diminuíram?**

Sim. Sim. Completamente. Eu acho que sim.

**Isso é uma coisa que os alunos também dizem noutras escolas...**

Até porque acabaram aquelas horinhas para os clubes e não sei quê, que era uma coisa que...

**Dinamizava a escola**

Era. Era. E que se chegava a muitos alunos, se calhar até ao trabalhar de algumas competências dos alunos que não é possível fazer dentro da sala de aula e que depois se fazia nisso.

**Nessas actividades...**

**Conclusão da Entrevista...**



## E7C

(Entrevista realizada no contexto de uma turma do 12º ano, de 22 alunos, em que 6 frequentaram a escola desde o 7º ano ; entrevista com a presença da professora, nos últimos 15 minutos de aula – Dezembro, 2010)

**O que iria começar por perguntar é se vocês gostam desta escola?**

(Silêncio, sorrisos...)

Sim.

**É a opinião maioritária?**

Sim.

**E porquê? Quais são os aspectos positivos que vocês encontram nesta escola para dizer que gostam de estar aqui?**

(Silêncio, sorrisos...)

**O ambiente escolar, a relação entre os alunos? É isso?**

Professores-alunos, alunos-alunos, alunos-auxiliares...

**No fundo, a relação entre as várias pessoas que vivem o seu dia-a-dia aqui na escola...**

**Vamos passar a um aspecto mais de pormenor. Olhando para o tempo que já estiveram nesta escola, mesmo aqueles que só entraram só no 10º ano, esta escola em termos de relacionamento humano, das relações professores-alunos, professores-funcionários, alunos-alunos, etc... esta escola melhorou ou piorou?**

Tá igual...

**Não houve grandes alterações?**

Não.

**E com a introdução das novas medidas normativas, do estatuto do aluno, da avaliação do desempenho dos professores, da avaliação do pessoal... Vocês notaram alguma diferença no clima da escola, na relação entre as pessoas?**

Não...

Os professores, às vezes não se sentem assim muito felizes por avaliar os professores, mas...

**E notam que os professores vêm tristes para as aulas, ou não?**

(Sorrisos)... Não é que os professores concordem com essas medidas de avaliação dos professores por professores da mesma escola... Nas diferentes disciplinas ... Nas quais não têm qualquer habilitação...

**Para avaliar os colegas... É isso?**

Pois é isso...

**Bom... E se tivessem habilitação, isso deixaria as pessoas mais contentes? Ou a questão da avaliação deixa as pessoas descontentes?**

Concordo com a avaliação... Não concordo é que sejam professores de habilitações diferentes...

Existem disciplinas em que os professores da escola não têm relação nenhuma com os avaliadores...

**Podemos, então, dizer que existe um fator nesta escola ( e também noutras também parece que sim) que cria alguma instabilidade. Vocês sentem que isso tem impacto nas aulas?**

Não.

**Avançamos para mais uma questão. A escola sofreu uma ação da Inspeção Geral de Educação, no ano passado e... andaram por aí os inspectores, alguns alunos foram ouvidos, professores, funcionários... Deram conta? Deram conta que isso aconteceu?**

Sim, Sim.

**Que é que acharam? O que é que vocês sentiram dessa ação da Inspeção? Não sentiram nada, acharam que a vida da escola ficou normal, continuou na mesma...**

Não... Mudaram.

Acho bem que a escola seja inspeccionada para ver as condições em que estão, mas acho que devia haver alterações e ainda não as houve.

**Que alterações consideram que se deveriam fazer na escola e ainda não foram feitas?**

Alterações, por exemplo, ao nível do pavilhão, ao nível de algumas... como é que eu hei de dizer...

**Pode dizer à vontade...**

Não...Não me estou a lembrar...

**As vossas condições de trabalho no pavilhão de educação física... Já ouvi dizer que isso é um problema aqui nesta escola, os pais já intervieram, tomaram já várias iniciativas... É o problema mais pertinente.**

Acho que é o problema mais pertinente aqui.

Sim.

**Que outros aspectos é que acham que deveriam mudar e que ainda não mudou?**

É só esse.

**Bom... Então, na vossa perspectiva o que a Inspeção veio fazer à escola não modificou em nada o funcionamento da escola, não houve nenhuma mudança...**

No dia sim. No dia que eles cá estavam sim.

**Porquê ?**

Porque, por exemplo, havia uma atenção por parte dos professores a dizer: “Olhem, se entrarem aí os inspectores cuidado, portem-se bem...”

É normal...

Nós portamo-nos bem, mas...

(Sorrisos...)

**Para dar uma boa imagem da escola... O que é uma coisa legítima, ou não?**

Sim.

Acho que cada um...

Todos fazem...

**Todos fazem isso.**

Sim. Mas havia uma diferença entre as aulas e ...

Pronto... Nas aulas nós falamos assim mais... Mas o nosso comportamento normalmente não é assim muito mau...

(Sorrisos...)

**Avancemos para o último grupo de questões. Esta escola tem já uma tradição de fazer autoavaliação, autoavaliação, de se avaliar a si mesma...A escola avalia-se a si mesma. E essa avaliação é feita com base em questionários que são feitos a alunos, a pais, a professores, a funcionários. Vocês preencheram esses questionários?**

Sim.

**E que é que acharam dos questionários?**

(Sorrisos, indefinição...)

**Muito longos, repetitivos...**

Sim. Repetitivos são. Um bocadinho extenso.

**Podia ser mais curto? Podia ainda ser mais melhorado?**

Sim.

**Internamente... As perguntas que eram feitas, eram perguntas úteis para a escola? Era importante saber sobre aqueles assuntos que lá se perguntavam ou não?**

Algumas...

**Quer dar um exemplo?**

(Sorrisos...)

**Não se lembra?**

**Ou seja, no contexto do questionário algumas perguntas não pareceram úteis.**

Sim.

**Notaram alguma diferença na escola depois de ter havido a recolha dessa informação?  
Notaram alterações na organização da escola?**

Não. Nada mesmo.

**Mas também houve mudanças, agora muito recentes... Mas não notaram nada?**

Não.

**14/12/2010 – 15h**

**Presidente da Associação de Pais**

**Qual a sua formação profissional? Como chegou à profissão que tem? O tempo de experiência profissional?**

Sou bancária, há 20 anos. Estou em funções de gerência há 10 anos. A minha formação académica foi Matemática e o meu sonho sempre foi ser professora de Matemática. Comecei no ensino, a dar aulas no nocturno, e entretanto decidi casar e optei por arranjar um emprego mais seguro, porque dava aulas num colégio particular e, na altura, concorri para vários bancos. A minha área era Matemática e Informática e fui metida na Caixa. Fui progredindo normalmente na carreira e, como disse, estou há 10 anos em funções de gerência. Gosto muito daquilo que faço. O meu médico diz que eu sou viciada no trabalho porque trabalho a 200% desde manhã até à noite e depois chego a casa e ainda tenho que ser mãe e essas coisas todas que nós mulheres fazemos, não é?

**Super-mulher?**

Não. Não. Faço com empenho aquilo que faço e quando gosto, gosto e estou nas coisas de corpo e alma. Paralelamente, desempenho outras funções. Esta é a minha actividade profissional e é daqui que vem o meu sustento. Depois, há outras que desempenho, nomeadamente ligadas à Igreja, também na escola, enquanto presidente da Associação de Pais. E optei pela escola para que as minhas filhas sentissem que têm uma mãe que está um bocadinho por dentro porque estou muito ausente, mas se elas me virem na escola, acham que tenho algum interesse nos assuntos delas. Foi só por isso. E depois também comecei a gostar e já estou aqui há alguns anos.

**E porque é que gosta? Costuma estar no Conselho Pedagógico?**

Não. Estou no Conselho Geral. Porque é que gosto? Primeiro, porque eu quis ser professora de Matemática, era o meu sonho e sempre tive esse “bichinho” cá dentro. Sempre gostei da escola, sempre gostei das relações humanas e sobretudo porque me interessa pelos assuntos que dizem respeito à educação das minhas filhas. Essencialmente por isso.

**E há quantos anos é que está na Associação de Pais?**

Nesta escola... Tenho que pensar... A minha filha fez aqui o 7º, 8º até ao 12º e já está no 2º ano da faculdade...

**Há uns 7 anos, para aí...**

7 anos, mas já estive na outra escola 2 anos.

**Tem uma experiência de associação de pais já razoável. Dessa experiência que tem como é que vê a participação dos pais na escola?**

Muito fraca. É difícil e nós lutamos sempre por fazer o cruzamento entre família e escola. E não é fácil. Os pais não vêm. Vêm quando convocam uma reunião e os miúdos ainda são dos 7ºs e 8ºs anos. A partir daí deixam de vir. Nós temos assembleias de pais onde estão 7, 8 pais e são sempre os mesmos, numa escola que tem imensos alunos, não é? Por acaso, a última correu muito bem. Como houve alteração do agrupamento, estavam para aí 100 pais, cerca de 100 pais, o que para nós foi uma surpresa porque não era hábito, não é? Os pais não se interessam. Apareceram porque os miúdos vinham de outra escola e havia sempre a curiosidade de saber como é que a nova escola vai funcionar e quem estava eram os pais dos alunos que vieram de outras escolas e de anos mais baixos. De resto, eu penso que os pais, e eu falo também um bocadinho por mim, depositam aqui os filhos, acham que estão bem entregues, até porque a escola não é problemática, não há nada de relevante, negativo... Portanto, pensam que os filhos estão bem entregues e demitem-se das funções de pais muitas vezes. Vêm buscar as notas e pouco mais. E quando são convocados porque há problemas, às vezes vêm, às vezes tenho informação de que não vêm. E é mau. Penso que é mau os pais não estarem integrados na vida dos filhos, na vida escolar dos filhos, para saberem o que é que se passa e para poderem acompanhá-los. Eu recordo-me, por exemplo, que há 2 anos um colega tirou o telemóvel à minha filha, o pai descobriu quem era, até porque é polícia, foi lá a casa e a mãe estava muito surpreendida porque a filho nunca teve telemóvel e afinal tinha três telemóveis.

**O pai do miúdo não sabia que o filho tinha três telemóveis.**

Não sabia que tinha telemóvel, nunca teve, e afinal tinha três na posse dele. O que quer dizer que os pais sabem muito pouco da vida dos filhos. E a mãe surpreendeu-se muito porque o filho fez uma coisa daquelas e normalmente não faria.

**Pois... Portanto, parece que há um desfasamento entre a vida familiar e a vida escolar, quer dos alunos, quer na relação entre os pais e os filhos face à vida escolar. Como é que pensa que a escola poderia mudar isso? Acha que há alguma estratégia que as escolas, em geral, pudessem desenvolver, mais do que aquelas que já vão fazendo (umas festinhas, no fim do ano...)?**

São as festinhas, são os magustos, que se aproveita para fazer uma reunião de pais... Eu não ... Eu penso que se houver um caso muito grave, os pais são capazes de vir e condenar a escola e condenar os professores e quem cá está. Em situação normal, os pais não se interessam. Por mais atractiva que a escola possa ser, por mais festinhas e feirinhas do livro e etc., de facto, os pais não vêm. Não têm vagar, têm as suas ocupações, não estão para se ralar. É muito difícil, não vejo como, pela experiência que tenho, e nestes anos todos, sempre que os pais são convocados ou por escrito, ou por email, ou pessoalmente, não vêm.



### **Não aparecem...**

É. O que é que eu vou lá fazer? Está tudo bem na escola! Se houver algum problema, a Diretora de Turma diz-me. E as pessoas não vêm. Não sei de que forma... Até porque a escola, acho que está devidamente implementada e reconhecida no meio, tem parcerias, tem boa aceitação. Já se tentou quer pela área do desporto ou através de parcerias com empresas, por forma a trazer também pais, etc.

### **E não funciona...**

Não. Eu acho que a sociedade está um bocadinho assim...

**É uma questão mais abrangente, digamos, há aqui um problema social maior, mais complexo. Em relação a essa relação dos pais com a escola já me disse que no fundo há um certo desinteresse, por um lado, por outro lado, uma certa despreocupação dado que a escola não tem grandes problemas de que se tenha conhecimento...**

Eu espero que seja esse o motivo que não traz cá os pais, não é? Há 2 motivos: ou eles pensam “está-se muito bem” e não há necessidade de vir cá ou então estão-se, peço desculpa pela expressão, pura e simplesmente nas tintas para a vida dos filhos. Eu quero acreditar que seja a primeira opção.

**E da sua percepção como mãe, já disse que esta escola parece não ter problemas, mas considera que o clima que se vive aqui dentro, através da informação que recebe em casa das suas filhas, que o clima escolar é bom? Já foi melhor? Está pior? Se está pior, porquê?**

A ideia que eu tenho é que a escola funciona bem. No cômputo geral a escola funciona bem e tem bons professores, tem funcionários dedicados. Os miúdos gostam, conhecem o funcionário A, B ou C que os ajudou aqui ou colaborou ali. Quer pessoal docente, quer não docente, acho que eu pessoalmente lhes devo bastante o que estão a fazer na educação das minhas filhas. Um ou outro caso pessoal não me chegou enquanto presidente da Associação de Pais. Às vezes, um pai queixa-se de que precisa de apoio psicológico para o filho porque há uma situação familiar menos favorável, isso acontece de vez em quando. Agora, eu acho que a escola tem nível. Sinceramente. Quer as pessoas que estão à frente da escola, quer a equipa de professores, não há assim nenhum caso que possamos dizer que o professor é péssimo, aquele aluno porta-se muito mal. Não.

### **E em relação aos professores? Sente-os mais motivados, mais desmotivados?**

Pois. Essa é a questão. Já senti em vários momentos motivação e desmotivação. Eu acho que o professor que é competente, que desempenha as suas funções, que está cá porque tem vocação para ser professor fá-lo na perfeição e tenta evoluir na carreira e nota-se a olhos vistos. E eu como estou no Conselho Geral e lido com professores, como estou na Associação de Pais tenho assento nas reuniões de professores e dá para perceber quem são os professores que estão porque gostam e porque têm vocação e conseguem cativar os miúdos de alguma forma e também se nota aquele professor que estará menos motivado ou porque está longe de casa. Por vezes há professores do Porto aqui ou do Algarve aqui, e isso é um

fator de desmotivação, quer queiramos, quer não, não é? Também se nota de alguma forma que não está tão bem, tão integrado e isso reflecte-se nos alunos. E depois há aqueles professores que poderá, não sei, no caso, 2 que me ocorrem, é do conhecimento público e os miúdos também dizem, que lhes parece que chegam ali e estão por estar. Mas eu acho que, regra geral, os professores são todos bons. Haverá aqueles com mais dificuldade no desempenho da missão porque se calhar não têm vocação. Foi assim, vieram cá parar porque não arranjaram nada melhor. Às vezes é assim. Neste momento não, mas há uns anos atrás era assim. E não sei quê, olha vou p'ró ensino. Agora já nem para o ensino conseguem vir, alguns.

**Não nota que o facto de ter havido estas mudanças últimas legislativas, um ambiente mais conflituoso?**

Sim. Ainda o ano passado na Ceia de Natal sentimos isso. Um ambiente mais hostil. Houve aqueles professores que não vieram porque era a avaliação de professores e era uma forma de retaliação, etc. Isso sentiu-se. Mas não creio que de forma alguma isso tenha tido reflexos no comportamento com os alunos. Continuaram a ser os professores que eram.

**E actividades que se desenvolvem na escola? Naquelas actividades...**

O Plano Anual de Actividades, é a isso que se refere?

Sim.

É elaborado sempre no início, às vezes com imensas actividades. Quase todas são cumpridas, mas sei que nem todas são. Nós, por exemplo, Associação de Pais, participamos com três ou quatro actividades interessantes e que tiveram bastante adesão. Uma foi 2 professores catedráticos que vieram falar sobre o processo de Bolonha e foi muito interessante para os miúdos do 12º ano. Outra teve a ver com uma demonstração de droga que foi dirigida pela GNR e que os miúdos ficaram motivados e outra foi na Semana da Leitura, em que os pais participaram, vieram e estiveram presentes. Em relação ao Plano de Actividades, a única coisa que eu às vezes me oponho que conste no plano de actividades, mas tem que haver, alguns professores não têm alternativa, é aquelas viagens de estudo de 2 e 3 dias que são custos muito elevados para os pais e há aqueles alunos que não podem ir e de alguma forma sentem-se mal porque não podem ir. Mesmo que os outros dêem mais 5 Euros e se voluntariem para pagar a viagem do colega eles não querem porque não se sentem bem e aí eu oponho-me sempre porque acho que os professores devem fazer viagens mais curtas, não há necessidade de irem 2 dias para Lisboa para verem o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém e a ficarem lá para o dia a seguir e a dormir não sei para onde. Resolvam isso de outra forma. Acho que isso é a única coisa que no plano de actividades não está bem. Mas esta escola tem diversas actividades e muito abrangente e acho que aí também estamos bem.

**Uma outra pessoa que entrevistei disse-me que antes se faziam mais actividades livres, que os professores trabalhavam mais horas com os clubes e que agora não há isso...**

Eu isso estou um bocadinho fora. Não sou professora cá na escola, não é? Não dei conta. Dei conta que se continua a fazer a Feira do Livro e que se comemoram datas específicas, etc., e

que faz-se sentir aos alunos isso e a colaboração deles em diversas actividades. Agora, não sou a pessoa mais indicada para responder a isso porque não...

**Não tem termo de comparação para saber em relação às outras dos clubes e assim...**

Sim, isso não.

**Teve conhecimento que a escola o ano passado foi objeto da inspecção?**

Aliás, eu estive nisso também.

**E o que é que sentiu em relação a esse trabalho que a inspecção desenvolveu aqui na escola? Sentiu que foi pertinente? Que as questões colocadas seriam úteis para a escola?**

Sim. Eu concordo plenamente que todas as instituições, não só a escola, mas todas as instituições, sejam supervisionadas, tanto mais uma escola onde estão os nossos filhos e nós queremos que tudo corra bem. E devemos ver isto como uma auditoria, não como inspecção (acho que é uma palavra mais pesada e mais dura, não é? Os senhores das botas altas que chegam cá com o chicote e para castigar). Acho que temos de ver isto mais como um sentido de orientação para corrigirmos aquilo que está menos bem e levar a escola a ter mais crédito, mais qualidade, etc. Eu penso que o feed back que tivemos é que as coisas estariam mais ou menos bem e nada de relevante, nada de grave, pelo menos no painel onde eu participei e que eram os representantes de pais e outro painel do Conselho Geral, pareceu-me pacífico. Nada de relevante.

**E depois, no final, o relatório que foi produzido, teve conhecimento desse relatório?**

Tive.

**E o que é que pensa? Que o relatório tinha, dizia de facto o que era a escola?**

É assim. Mais ou menos sim. Se calhar o relatório penalizou um bocadinho aquilo que a escola (não sei porquê porque foram ouvidas muitas pessoas), mas eu tinha a percepção que não seria tanto assim, que seria um bocadinho melhor do que aquilo que estava ali reflectido.

**Em relação aos resultados...**

Sim. Mas como eu não estive em todos os painéis e como eu só venho à escola de vez em quando, não é? Não sou residente cá, também não sei dos assuntos todos e não percebo nada de assuntos de professores, de assuntos de escola sei o mínimo. Sei de pais e já não é mau.

**Em relação ao relatório considera que ele ficou aquém daquilo que a escola é.**

Acho que a escola é um bocadinho melhor que aquilo nalguns aspectos. Eu por acaso, na altura, sublinhei, li e tomei anotações, etc., e questioneei algumas, mas agora não tenho presente nada de concreto para poder dizer.

**E em relação aos procedimentos de autoavaliação que a escola desenvolve. Já é hábito, por aquilo que eu fui sabendo, a escola fazer uns pequenos questionários e este ano que passou adoptaram o modelo CAF e implementaram os questionários desse modelo de autoavaliação, que é mais complexo, e os questionários, pelo que sei eram longos. Não sei se é essa a sua percepção.**

Muito. Muito longos. Pelo que eu me apercebi.

**E considera que podiam ser mais curtos?**

Acho que sim. Se calhar, o mesmo conteúdo, mas tanta questão, tanta alínea. Eu acho que baralhava um bocado as pessoas.

**E demorava um bocado a preencher...**

Sim. Mais conciso, mais directo, a informação mais...

**Considera que esses procedimentos, as questões que foram colocadas, que são pertinentes para a escola, que aquilo que é lá perguntado interessa..?**

Interessa saber. Quem fez o questionário sabe porque é que as escolheu e as perguntas são pertinentes, não têm é que ser tão extensos. Se calhar, obtinha-se a mesma informação com menos questões, digo eu.

**Já sei que este relatório de autoavaliação não foi divulgado porque entretanto se meteu o processo de formação mega-agrupamento. Mas olhando para os relatórios de que tem conhecimento, aquilo que a escola já fez anteriormente, considera que a gestão da escola, os órgãos de gestão, e quem diz órgãos de gestão, não é só a direcção, têm tomado algumas decisões no sentido de afinar aquilo que no contexto da escola podia ser melhorado?**

Sim. Sem dúvida. Acho que eles são muito atentos. A única coisa que falha aqui, acho que não está no âmbito deles. E é um problema que tem sido sempre debatido, sempre apontado, mas que foge do âmbito da escola por falta de verbas, que é o Pavilhão de Educação Física, que é um problema que já ponderamos “não vamos deixar os nossos filhos fazer Ed. Física”. Acho que é o ponto mais fraco, mas que também não está ao nível da gestão da escola. Nós já pusemos o problema por escrito, já seguiu para o Ministério, seguiu os trâmites normais. A resposta foi que um dia há de ser composto. De resto, situações pontuais que tivessem de ser corrigidas e que tivesse ao nível deles, isso foi ...

**Corrigido e bem corrigido?**

Foi. Foi.

**Portanto, tem havido um trabalho gradual de melhoria dos pontos fracos da escola?**

Eu considero que sim. Se calhar se estivesse a entrevistar outra pessoa, teria uma opinião diferente. Mas eu acho que é visível. É visível o empenho das pessoas que estão à frente da escola, é visível o querer ser melhor e o dar mais e melhor a quem cá trabalha e a quem cá estuda, não é? E acho que por aí estamos bem servidos.



**12/12/2010 – 10h**

**Há quanto tempo trabalha aqui? Como é que chegou cá à escola?**

Eu trabalho aqui há 8 anos na escola. Eu não sou de cá. O meu namorado é que é. Vi a oferta de emprego, como estava desempregada, na altura, concorri, depois, fiquei, e por aqui tenho ficado ao longo desses últimos 8 anos.

**E está efectiva?**

Contrato individual de trabalho. Quer dizer, em regime de funções públicas, mas contrato individual de trabalho. Nunca cheguei a pertencer aos quadros.

**E qual é a sua formação?**

Sou licenciada em estudos europeus.

**Quais são as funções que ocupa nesta escola?**

Neste momento, sou secretária do presidente da CAP, mas até então tenho sido sempre assistente técnica lá em baixo (secretaria). Trabalhava com alunos, pessoal docente, pessoal não docente, com tudo o que envolve a escola em termos administrativos.

**Acompanhou a última ação da inspecção geral aqui na escola?**

Sim. Estive presente numa entrevista colectiva que fizeram tanto aos assistentes técnicos como operacionais, seleccionando alguns. Eu fui uma delas e estivemos numa entrevista com os senhores inspectores.

**E o que é que sentiu nessa altura? O que é que sentiu desse processo até ao final e depois com o relatório que foi publicado? Que é que achou desse trabalho da inspecção?**

É assim, nós não tivemos uma participação muito activa. Na altura questionaram-nos algumas coisas, como é que achávamos que estava a ser o funcionamento da escola, algumas falhas que nós achássemos que existiam, se havia colaboração em termos da direcção, em termos de comunicação com os serviços. É assim, nós aqui, pelo menos na minha perspectiva, não temos tido grandes problemas em relação a isso. Há uma relação muito próxima sempre com a direcção. E na altura foi o que também transmitimos à inspecção. Sei que... Quer dizer, para mim foi normalíssimo. Não houve nada de especial.

**E depois? Quando saiu o relatório, tiveram todos conhecimento desse relatório aqui na escola?**

Eu acho que não. Pelo menos eu não tive. Sei que não houve grandes coisas a apontar à escola, mas realmente não tenho conhecimento do relatório.

**E tem conhecimento se tomaram algumas medidas, embora tenha havido agora esta transição para o agrupamento e a inspecção também foi o ano letivo passado?**

Pois... o problema é que nem houve tempo, quase... A inspecção terminou e passados 2/3 meses começou-se a desenrolar toda esta situação e como acabou por se centralizar tudo cá em cima, os serviços... Acho que não houve sequer... Sim, em termos organizativos, administrativos nós também não tivemos grandes chamadas de atenção. Pronto. Então, também aí não nos levou a tentar alterar alguma coisa porque nós também já fazíamos uma operacionalização muito simples em termos de serviços. E depois com a união das escolas, com a criação do mega-agrupamento, nós, logo a partir de Junho, não houve mais tempo para pensar em mais nada. Daí que também acho que o ter havido a falha do conhecimento do relatório da inspecção, porque foi um caos completo e nós estamos com pessoal a menos nos serviços administrativos, tornou-se muito mais complicado.

**Em relação aos procedimentos de autoavaliação, aqueles questionários que foram distribuídos ao pessoal. Não sei se chegou a vê-los, se preencheu...**

Preenchi um questionário, sim.

**E que é que achou desses questionários? Longos, curtos, pormenorizados, úteis?**

Eu acho que um questionário tem sempre a sua utilidade, não é? Mais que não seja, o objetivo era conhecer a nossa opinião em relação às questões que eram colocadas. Foram colocadas questões válidas. Uma delas tinha a ver com o facto de se nós conhecíamos o Regulamento Interno da Escola ou o Plano de Actividades da Escola. E que na altura foi questionado porque o senhor engenheiro (Diretor) ficou um bocadinho... Eu acho que ele não tinha a percepção de que nós não tínhamos conhecimento do Plano de Actividades da Escola, que éramos um pouco excluídos: nós, administrativos, assim como os assistentes operacionais. Mas acho que também vem um bocadinho da nossa parte. Nós também nos auto-excluímos. Também não apresentamos grandes propostas, portanto... Muitas das vezes, também, porque o serviço não proporciona.

**Também passam o tempo a cumprir as funções para as quais estão colocados. Portanto, se calhar, não há assim um tempo específico para se integrarem nouro tipo de actividades...**

Exactamente, exactamente... Porque quando existem actividades colectivas, nós acabamos sempre por participar, portanto...

**Mais nas festas ou actividades fora do horário de trabalho?**

Sim. Fora do horário de trabalho.

**Porque dentro do horário de trabalho, não há essa possibilidade?**

Não. Não. Ainda p'ra mais nós nem fechamos à hora de almoço. Estamos continuamente abertos, torna-se muito complicado...

**Têm que fazer uma espécie de turnos, não é?**

Exactamente. Horários. Uns asseguram até às 14:30h, outros têm que assegurar até à hora de almoço. Portanto, temos que conjugar os horários.

**Esses questionários foram colocados, depois foi feito um breve estudo, penso que não chegou a ser publicado porque, lá está, houve a questão do agrupamento. E eu colocava-lhe a seguinte questão: considera que valeu a pena fazer esses inquéritos e todo o trabalho que por eles...**

Eu considero. Eu considero. Porque é muito mais fácil saber e ter-se conhecimento real das opiniões e da integração que as pessoas, que toda a comunidade escolar tem. Porque existe o pessoal docente, o pessoal não docente e muitas das vezes as escolas são só sobrevalorizadas pelo pessoal docente que têm e não pelo pessoal não docente e nós somos todos um todo e tudo funciona dentro de um todo. E isso eu acho muito válido, acho que os questionários devem ser feitos, até mesmo para nós para chamada de atenção, que temos que nos fazer ver mais, participar mais activamente. Eu acho bem.

**Como é o presidente da escola, o Diretor, chegou à conclusão que os funcionários não participavam. Foi mesmo...**

Após o conhecimento do resultado do questionário. Tivemos uma reunião conjunta, depois, todo o pessoal não docente...

**E sugeriram actividades de participação?**

Na altura, pronto, o senhor engenheiro fez uma reunião geral connosco porque tinha ficado surpreendido com o resultado do questionário e disse que nós sabíamos, tínhamos consciência de que o gabinete dele estava sempre aberto para nós apresentarmos fosse que propostas fossem de actividades de intervenção e tudo. E acho que sim, só que até ao momento, é a tal situação que eu lhe disse. Isto é uma fase de adaptação muito grande.

**E, portanto, ainda não houve tempo de testar, digamos assim, se há ou se não há, de facto, uma mudança na participação das pessoas que não são propriamente professores aqui na escola, dos outros funcionários todos...**

Sim, dos outros funcionários..

**Como é que vê o ambiente de trabalho aqui na escola? Vê como um ambiente de trabalho, ou um ambiente conflituoso, com dificuldades de convivência? Como é que entende?**

Eu não vejo um ambiente com dificuldades de convivência. Porque é assim, quando existe muita gente a trabalhar junta, existem sempre alguns conflitos. Mas os conflitos eu interpreto como situações: ou porque... Em termos de trabalho, nunca em termos pessoais e aí não vejo



que seja um ambiente conflituoso. Acho que até funciona muito bem. Trabalhamos muito em equipa. Não vejo que seja conflituoso. Há sempre algumas questões, mas isso é normal.

**Há uns anos para cá, como está cá há 8 anos, esse ambiente melhorou? Piorou?**

Não... Melhorou. Melhorou bastante. Porque na altura também havia pessoas mais novas, ainda não estávamos muito integrados uns com os outros e agora, não, é diferente. Já se tem mais convívio... Não... É diferente.

**E da relação dos professores com a escola? Nestes últimos anos, com estas alterações legislativas, dá conta que há mais motivação, menos motivação?**

Relativamente aos professores, acho que há menos motivação.

**Menos motivação? Desmotivaram-se?**

Sim. Um bocadinho.

**E os alunos?**

Os alunos. Há muitas diferenças desde que eu iniciei. Acho que cada vez são mais desinteressados. Mesmo em termos de, nem lhe sei explicar bem, acho que não têm interesse nenhum pela escola; a forma de interagirem entre eles e connosco é muito... como é que hei-de explicar...

**É pouco respeitadora?**

Sim... É pouco respeitadora... mesmo nós em termos de serviços administrativos, não nos podemos queixar muito porque é assim, são poucas as vezes que eles vêm, que eles contactam connosco: na altura das matrículas ou de avaliações, ou então quando chega a altura no 11º e 12º ano, das inscrições nos exames e tudo, e como acho que o contacto não é assim tão directo ou diário, como é, por exemplo, o dos assistentes operacionais, eu acho que eles têm uma forma de estar connosco diferente. Entram, e ficam sempre no início, com algum receio... Mas que tem vindo a haver uma alteração, tem.

**Para melhor ou para pior?**

Para pior.

**E com os Encarregados de Educação, como é que vê a relação?**

Com os EE nunca tive... Acho que se tem mantido mais ou menos na mesma. Não temos tido grandes conflitos, não temos tido grandes coisas. A maioria revelam-se interessados. Quer dizer, no acto das matrículas, quando cá vêm. Porque depois, também, tirando isso, é muito raro. Tirando a fase de terem de cá vir fazer a matrícula do aluno, que é feita nos serviços administrativos, não assim muito contacto em termos regulares, pelo menos com os serviços administrativos, a não ser posterior, para solicitar alguns documentos, mas não há, certidões de matrícula, de habilitações, isso tudo são os alunos que fazem.

## **E10C**

**14/12/2010 – 10:30H**

**Há quanto tempo trabalha nesta escola?**

Há 36 anos.

**Então, conhece muito bem esta escola? Conhece-a praticamente desde o princípio...**

Conheço. Vim do Colégio depois para a nova escola.

**Quais são as suas habilitações?**

12º ano .

**Foi sempre esta função que desempenhou na escola (recepcionista) ou desempenhou outras funções?**

Foi sempre esta função.

**Portanto, conhece bem o pessoal que entra, que sai, alunos, professores...**

Os alunos não tanto, não cuido tanto deles, mais os professores.

**Gostaria, então, de saber qual é a sua opinião geral sobre a escola? A escola melhorou, piorou? Ou melhorou nalguns aspectos, piorou noutros?**

Há aspectos em que melhora, há aspectos em que piora, conforme as coisas vão acontecendo, não é? Agora com os agrupamentos, eu penso que isto é uma grande complicação, aliás, eu penso que terão que retroceder, porque veio trazer pior ambiente à escola. As pessoas não se conhecem umas às outras, nós encontramos... não me parece (*atendimento do telefone*)...

**Em que aspectos é que pensa que melhorou, por exemplo, se pensarmos em termos globais, em que aspectos é que a escola melhorou? De equipamentos? Recursos?**

Sim, na parte dos equipamentos, sim. Mas vamos falar nos cursos profissionais. Nós não temos alunos que se interessem. Temos alunos que vêm para a escola... falo com os professores e eles pensam que os alunos não têm interesse absolutamente nenhum. Há professores que, falo pelo meu marido, que chega a casa desanimado porque gosta de ensinar e os alunos não têm interesse absolutamente nenhum. Portanto, acho que deveriam rever os alunos que temos na escola, tentar mentalizá-los, ou então arranjar uma situação para eles que se adeque à vontade deles ou ao que eles anseiam na vida porque eles não têm perspectivas nenhuma da vida. (*Atendimento de um DT: olhe sabe o que é que nós descobrimos? Que muitos não vêem anular a matrícula porque deixam de receber o rendimento...*) Neste aspecto, os cursos profissionais deixam muito a desejar. A minha filha dá aulas em ? e também em T., também profissionais, mas profissionais numa escola profissional, os alunos são punidos quando fazem

alguma coisa mal. Aqui, eu acho que são muito favorecidos senão não fazem absolutamente nada.

**Então, esse aspecto é negativo.**

Sim, é negativo.

**Em relação à relação dos professores com os alunos, acha que houve melhorias ou ...?**

Acho que sim, acho que houve melhorias. Mas melhorias relativas, porque a forma como fizeram é que a escola é dos alunos e dos pais e é pena que os pais não venham à escola. Se a escola é dos alunos e dos pais e se nós, funcionários e professores, temos de nos dominar por essa situação, então seria (bom) que os pais viessem mais à escola, em especial saber dos filhos. E é isso que não acontece. Eu sei que hoje os pais têm uma vida lutadora, têm os seus empregos, têm dificuldade em sair para manter emprego, e tudo isso, mas era importante isso. E hoje noto que o professor tem dificuldade em entrar em contacto com o encarregado de educação e aí é uma parte que todos nós deveríamos perceber que é necessário.

**E na relação dos professores uns com os outros? Considera que houve melhorias ou piorou, com as alterações legislativas que tem havido?**

*(Atendimento de professor)*

Com as últimas alterações estamos numa sociedade muito egocêntrica e cada um olha para si e entramos numa competição menos saudável.

**Em relação aos procedimentos de avaliação externa da escola, a inspecção andou por cá, fez perguntas às pessoas. Não sei se a senhora participou nalgum painel...**

Não participei.

**O que é que pensa desse trabalho? Pensa que valeu a pena, que foi útil, que a escola viveu isso com alguma naturalidade? Ou não? Houve alguma preocupação?**

Sim. Nessa altura, há sempre uma preocupação de se fazer melhor.

*(Novo atendimento de professor)*

**E finalmente, em relação à autoavaliação, aos questionários que foram o ano passado distribuídos, que têm sido distribuídos ao longo do tempo para melhorar a qualidade da escola...Não chegou a preencher?**

Não vi. Não tomei conhecimento. Não. Não me chegou nada às minhas mãos.

**De qualquer maneira, deu conta que haveria esse procedimento ou não?**

Apercebi-me que haveria qualquer coisa, mas também não quis aprofundar nem saber porquê. Mas apercebi-me que existia.

**Deu conta que tomaram algumas medidas de mudança na escola, à medida que foram procedimentos de avaliação externa, interna?**

Não.

**Há bocadinho estava-me a dizer que não concordava com estas alterações legislativas relativas à avaliação, sobretudo, dizia-me, à avaliação do pessoal não docente. Podia zer mais alguma coisa sobre isso? O que é que pensa que deveria ser feito?**

Olhe, a nossa avaliação acho muito mal só poder haver um excelente e um muito bom. Porque pode haver muitos bons como aquele um muito bom. E, portanto, logo aí, para mim, é negativo. Porque há muito bons e há excelentes e certamente só um excelente, pode haver dois ou três excelentes e portanto se só pode haver um acho isso negativo, essa situação. Como acho negativo a avaliação que nos fazem. Eu não acredito na avaliação porque são pessoas imperfeitas que nos estão a avaliar, que também eu sou imperfeita, e portanto eu não acredito nessa avaliação. Simplesmente somos dominados por essa avaliação e muitas vezes sujeitamo-nos a determinadas situações para manter o emprego. É exactamente o que acontece nas avaliações. Vêm trazer mais desunião entre as pessoas, mais inveja, mais competição e competição que não é saudável. Todos podíamos ansiar pelo muito bom ou pelo excelente. Eu recorde-me que quando me deram as minhas notas me disseram que uma vez que eu já tenho 36 anos de serviço, que até já nem preciso de subir ao excelente, que então ficaria para outras pessoas. E eu não posso concordar com uma coisa dessas.

**Então, como é que pensa que deveria ser feita a avaliação? Sem critérios de selecção tão afinados?**

Embora houvesse critérios de avaliação e concordo com eles, terá que haver, assim como também deveria haver para os políticos e para toda a gente que governa o país, também deveria haver critérios de avaliação para eles. Para eles eu não vejo serem avaliados, só nós é que estamos aqui assim a ser avaliados.

**Os subalternos são avaliados, os chefes não...**

Os chefes não são avaliados e se são avaliados, é o que se vê...

**Não tem consequências a avaliação...**

Não tem consequências. Nós temos consequências de possivelmente não sei quantos muito bons. E não sei quantos suficientes podemos ser punidos por qualquer coisa. Eu recorde-me que na minha avaliação, não nesta, agora, porque agora nós temos um chefe excelente, disseram-me que eu não podia sair do meu trabalho mais que três vezes por dia. Portanto, só poderia ir três vezes ao quarto de banho! Tirando isso, eu era punida! Portanto, eu não posso concordar com uma coisa dessas! Não posso concordar com uma coisa dessas, quer dizer... Coisas no género... Acho que falta sensibilidade e quem inventou todas estas coisas deveria vir para o terreno e vivê-las. Caso contrário, só por no papel e mandar cumprir, isso não vale de nada.

## ANEXO VIII – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA QUESTÃO 1

### QUESTÃO 1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?

#### ESCOLA A

Categorias	Citações das entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Imposição</b>  <b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A equipa de avaliação externa <b>sugeriu</b> que se formalizasse um grupo de trabalho” (E1A);</li> <li>- “as pessoas vão sentindo a <b>pressão</b> do documento” (E2A);</li> <li>- “cumprindo os requisitos <b>exigidos</b> pela avaliação externa, pela IGE” (E2A);</li> <li>- “Era uma das <b>obrigações</b>, era haver uma equipa de autoavaliação” (E3A);</li> <li>- “<b>Obrigou</b> pelo menos as pessoas a pensar um bocado, talvez a reformular algumas coisas” (E6A);</li> <li>- “Está sempre tudo muito agitado para fazer os testes porque são <b>obrigatórios</b> e, se calhar, isso não dá aos professores muita vontade de os fazer” (E7A);</li> </ul>	<i>Sugestão</i>	<i>le1a1</i>
		<i>Pressão</i>	<i>le2a2</i>
		<i>Exigência</i>	<i>le2a3</i>
		<i>Obrigaçã</i>	<i>le3a4</i>
		<i>Obrigaçã</i>	<i>le6a5</i>
		<i>Obrigaçã</i>	<i>le7a6</i>
<b>Penalização</b>  <b>P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Devíamos retirar aquela ideia de que a inspecção vem para <b>castigar</b>, para <b>punir</b>” (E3A);</li> <li>- “Limitou-se precisamente a um relatório e sobretudo a tentar <b>penalizar</b> quem não estava dentro dos parâmetros (...)” (E4A);</li> </ul>	<i>Castigo</i>	<i>Pe3a1</i>
		<i>Punição</i>	<i>Pe3a2</i>
		<i>Penalização</i>	<i>Pe4a3</i>
<b>Uniformização</b>  <b>U</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Uma <b>articulação</b> entre os programas e o que... na disciplina de Português, nas outras eu não sei” (E5A);</li> <li>- “Havia se calhar alguns documentos dispersos, obrigar as pessoas a <b>concentrá-los</b>, a partilhar materiais” (E6A);</li> <li>- “Se calhar o que faz falta é que deveriam existir mais <b>exames</b>... Não corrigidos pelos nossos professores. <b>Todos os anos devia existir pelo menos um teste que não fosse corrigido pelo professor de cada aluno...</b>” (E7A).</li> </ul>	<i>Articulação</i>	<i>Ue5a1</i>
		<i>Concentração</i>	<i>Ue6a2</i>
		<i>Exames</i>	<i>Ue7a3</i>
		<i>Uniformidade</i>	<i>Ue7a4</i>
<b>Comparação</b>  <b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Vinham os relatórios, vinham aqueles gráficos todos, nós <b>comparávamos</b> a nossa escola com outras”: a propósito do programa AVES(E2A);</li> <li>- “É sempre discutível o que é que estamos a comparar, mas ajudava-nos e obrigava-nos... e como tinha implícito, (...) a questão da <b>avaliação</b>, da comparação, é um princípio que estava ali subjacente e que é preciso incutir” (E2A);</li> <li>- “(...)continuávamos a ficar <b>preocupados</b> era com o facto de trabalharmos, sentirmos que nalguns aspectos até <b>estávamos avançados em relação a outras escolas</b> que conhecíamos (...)” (E3A);</li> <li>- “Nós <b>nunca podemos comparar escolas da periferia com escolas da cidade, nem podemos comparar o que quer que seja</b>, porque a <b>discrepância</b> (...)” (E6A);</li> </ul>	<i>Relação</i>	<i>Ce2a1</i>
		<i>Avaliação</i>	<i>Ce2a2</i>
		<i>Preocupação</i>	<i>Ce3a3</i>
		<i>Avanço</i>	<i>Ce3a4</i>
		<i>Relação Contexto</i>	<i>Ce6a1'</i>
		<i>Discrepância</i>	<i>Ce6a5</i> <i>Ce6a6</i>
<b>Formalização</b>  <b>F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “sugeriu que <b>se formalizasse um grupo de trabalho</b>” (E1A);</li> <li>- “eu penso que todo o <b>Projecto Educativo</b> foi feito tendo em atenção (...) os resultados desse <b>relatório</b>, dessa ação</li> </ul>	<i>Formalidade</i>	<i>Fe1a1</i>
		<i>Instrumentos de Gestão</i>	<i>Fe2a2</i>

	<p>inspectiva, é o procedimento normal” (E2A);</p> <p>;</p> <p>- “Essa <b>reflexão</b> foi feita, depois, nos grupos” (E3A);</p> <p>- “Nalguns aspectos até estávamos avançados (...), em termos de <b>dispositivos</b> de avaliação, (...) e no entanto não conseguíamos os resultados” (E3A);</p> <p>- “Depois fez-se um <b>plano de melhoria</b>. Uma equipa que (...) pegando naquele relatório e pegando nos documentos vindos do departamento (...)” (E3A);</p> <p>- “Havia se calhar alguns <b>documentos</b> dispersos, obrigar as pessoas a concentrá-los, a partilhar materiais” (E6A);</p>	<p><i>Reflexão</i></p> <p><i>Dispositivos</i></p> <p><i>Plano de melhoria</i></p> <p><i>Documentos</i></p>	<p><i>Fe3a3</i></p> <p><i>Fe3a4</i></p> <p><i>Fe3a5</i></p> <p><i>Fe3a6</i></p>
<p><b>Credibilidade</b></p> <p><b>Cr</b></p>	<p>- “(...)Eu vejo uma grande vantagem no Programa AVES como em todo o tipo de avaliação externa: é que independentemente dos resultados que nós obtemos aquilo <b>traduz-se num olhar externo</b> sobre o papel que a escola desempenha e isso é fundamental e determinante <b>numa escola que se quer inserida numa comunidade</b> e procura dar resposta aos anseios e procuras, quando digo procuras, a vários níveis, da comunidade que nos rodeia” (E1A);</p> <p>- “ Eu penso que essa avaliação (Programa AVES) era interessante porque <b>acabava por ser muito factual</b>. Apesar de ser alvo de críticas, <b>era quantificável, era fácil de perceber</b>” (E2A);</p> <p>- “(...)os resultados até foram, atendendo às circunstâncias da escola ser uma escola única no Concelho, de ser uma escola secundária que recebe todos os alunos, <b>atendendo a essas circunstâncias, o nosso maior problema têm sido os resultados escolares</b>” (E3A);</p> <p>- “O programa AVES é que foi mesmo a escola, a iniciativa da escola, a necessidade de entregar a uma <b>entidade externa</b> para fazer a avaliação da escola” (E5A);</p> <p>- “<b>Ninguém sabe do que é que vão constar as provas, os alunos respondem de qualquer maneira, sem se preocuparem; não há seriedade na resposta dos alunos</b> porque eles sabem que aquilo <b>não conta para a avaliação</b>” (E5A);</p> <p>- “Dá-me impressão que há ali um <b>desfasamento entre aquelas provas e os programas</b> aos quais nós estamos sujeitos (...) Acho que falta ali qualquer coisa” (E5A);</p> <p>- “<b>Não digo que seja duvidoso, mas não é muito credível</b>, na medida em que não há muita articulação” (E5A);</p> <p>- “ (...) <b>Os Rankings</b> (...) eu acho que não deixam transparecer muito bem aquilo que se passa nas escolas e aquilo que na realidade elas são e mesmo relativamente aos próprios alunos” (E6A);</p> <p>- “ <b>É muito falível. (...) Muitos alunos não estão para se estar a chatear.</b> (...) Acho que ninguém está a dar o seu máximo por aquelas provas” (E7A);</p> <p>- “ Estes testes são uma estupidez porque ninguém vai estar a dar o seu melhor por isto. <b>É uma coisa muito falível e nunca vão conseguir que sejam fidedignos, porque não são</b>” (E7A);</p>	<p><i>Isenção</i></p> <p><i>Inserção</i></p> <p><i>Objectividade</i></p> <p><i>Satisfação</i></p> <p><i>Opinião externa</i></p> <p><i>Falibilidade</i></p> <p><i>Avaliação Consequente</i></p> <p><i>Desfasamento</i></p> <p><i>Dúvida</i></p> <p><i>Fidedignidade</i></p> <p><i>Falibilidade</i></p> <p><i>Falibilidade Fidedignidade</i></p>	<p><i>Cre1a1</i></p> <p><i>Cre1a2</i></p> <p><i>Cre2a3</i></p> <p><i>Cre3a4</i></p> <p><i>Cre5a5</i></p> <p><i>Cre5a6</i></p> <p><i>Cre5a7</i></p> <p><i>Cre5a8</i></p> <p><i>Cre5a9</i></p> <p><i>Cre6a10</i></p> <p><i>Cre7a6</i></p> <p><i>Cre7a6’</i> <i>Cre7a10’</i></p>

	<p>- <b>“Só se contasse alguma coisa para a avaliação, aí sim (...)”</b> (E7A);</p> <p>- <b>“São testes a mais e é pouco tempo, é tudo à pressa. (...) Querem despachar aquilo. 45 minutos”</b> (E7A);</p> <p>- <b>“Se calhar o que faz falta é que deveriam existir mais exames ...”</b> (E7A);</p> <p>- A propósito do programa AVES: <b>“Fazerem testes para avaliar as condições da escola, tudo bem, agora se querem avaliar o nível dos alunos avaliem pelos exames”</b> (E7A);</p>	<p><i>Avaliação consequente</i></p> <p><i>Tempo</i></p> <p><i>Exames</i></p> <p><i>Objectividade</i></p>	<p><i>Cre7a7’</i></p> <p><i>Cre7a11</i></p> <p><i>Cre7a12</i></p> <p><i>Cre7a3’</i></p>
<p><b>Parcialidade</b></p> <p><b>Pr</b></p>	<p>- <b>“ Antes da avaliação ser feita após, já estava a ser feita antes. Tanto que os inspectores quando chegam à escola, já têm uma pré-imagem e limitam-se (...) a ver no campo aquilo que eles já têm em si próprios e creio que foi essa precisamente a avaliação que foi feita”</b> (E4A);</p> <p>- <b>“O programa AVES é que foi mesmo (...) iniciativa da escola, a necessidade de entregar a uma entidade externa para fazer a avaliação da escola”</b> (E5A);</p>	<p><i>Ideia-feita</i></p> <p><i>Subjectividade</i></p>	<p><i>Pre4a1</i></p> <p><i>Pre5a2</i></p>
<p><b>Irrelevância</b></p> <p><b>Ir</b></p>	<p>- <b>“(…)fizeram um relatório. Esse relatório foi publicado e nós não concordamos com alguns aspectos</b> desse relatório e, numa reunião geral, promovida pelo PCE acordamos no sentido de fazer um contraditório” (E3A);</p> <p>- <b>“Discordávamos</b> dalguns aspectos que eles referiam, nomeadamente, que tinham a ver com o trabalho dos professores dentro da sala de aula, porque eles se tinham baseado nalgumas afirmações de alunos que punham em causa, digamos assim, a competência pedagógica de alguns professores” (E3A);</p> <p>- <b>“Os resultados até foram, atendendo às circunstâncias da escola (...)</b>O nosso maior problema têm sido os resultados escolares” (E3A);</p> <p>- <b>“Essa reflexão foi feita, depois, nos grupos (...)Mas também foi sentido como uma crítica particular.</b> Não era uma crítica generalizada, porque as pessoas perceberam que não eram todos os professores que estavam a ser postos em causa” (E3A);</p> <p>- <b>“Eu acho que a maior parte das pessoas até ficou contente com o relatório,</b> porque o relatório era bastante favorável. Eram pequenos pormenores” (E3A);</p> <p>- <b>“Houve bastantes alterações.</b> Pelo menos ficamos com a ideia daquilo que tínhamos que corrigir em termos de darmos mais qualidade ao ensino. <b>Só que os professores também ficaram com a consciência que de facto já fazem tudo para que haja sucesso da parte dos alunos”</b> (E4A);</p> <p>- <b>“(…)e depois cá está, os rankings, o aluno tem 18 na frequência, chega ao exame tem 14 ou 13, porque é que ele desceu? Vai-se tentar encontrar sempre uma resposta para aquilo e às vezes não passou, sei lá, de uma mera dor de</b></p>	<p><i>Discordância</i></p> <p><i>Discordância</i></p> <p><i>Relatividade</i></p> <p><i>Relatividade</i></p> <p><i>Relatividade</i></p> <p><i>Nada a mudar</i></p>	<p><i>Ire3a1</i></p> <p><i>Ire3a1’</i></p> <p><i>Ire3a2</i></p> <p><i>Ire3a2’</i></p> <p><i>Ire3a2’’</i></p> <p><i>Ire4a3</i></p>

	<p>barriga, de um nervosismo em função de um exame, um miúdo que se calhar dormiu pouquíssimo porque está numa ansiedade enorme <b>e tudo isso às vezes se reflecte</b>” (E6A);</p> <p>- Sobre a capacidade de avaliar as mais valias com que a escola contribui: <b>“Não conseguem na totalidade”</b> (E7A);</p> <p>- <b>“(…) conhecimento não através dos meus educandos ou através da escola.</b> Tive conhecimento porque resido nesta localidade e ouvi comentar no local de trabalho” (E8A);</p> <p>- Conhecimento do Relatório de avaliação externa : <b>“Por acaso tive. Agora já não me lembro bem ao certo o que é que constava do relatório, mas por acaso tive”</b> (E9A);</p> <p>- <b>“ Na altura, a ideia com que fiquei era que havia um ponto ou outro em que não estava assim lá muito... Mas que no geral estava mais ou menos”</b> (E9A);</p> <p>- <b>“Eles quando vêm, às vezes, até ensinam.</b> Deviam vir” (E9A);</p> <p>- <b>“Não achei que houvesse grandes problemas”</b> (E10A).</p>	<p><i>Acaso</i></p> <p><i>Ineficácia</i></p> <p><i>Relatividade</i></p> <p><i>Acaso</i></p> <p><i>Acaso</i></p> <p><i>Esquecimento</i></p> <p><i>Ideia Geral</i></p> <p><i>Presença</i></p> <p><i>Despreocupação</i></p>	<p><i>Ire6a4</i></p> <p><i>Ire7a5</i></p> <p><i>Ire7a2””</i></p> <p><i>Ire8a4’</i></p> <p><i>Ire9a4”</i></p> <p><i>Ire9a6</i></p> <p><i>Ire9a7</i></p> <p><i>Ire9a8</i></p> <p><i>Ire10a9</i></p>
<p><b>Monitorização</b></p> <p><b>M</b></p>	<p>- <b>“(…)Eu vejo uma grande vantagem no Programa AVES como em todo o tipo de avaliação externa: é que independentemente dos resultados que nós obtemos aquilo traduz-se num olhar externo sobre o papel que a escola desempenha e isso é fundamental e determinante numa escola que se quer inserida numa comunidade e procura dar resposta aos anseios e procuras, quando digo procuras, a vários níveis, da comunidade que nos rodeia”</b> (E1A);</p> <p>- <b>“A ação inspectiva acabou por produzir um relatório e desse relatório, que tinha lá pontos fracos e pontos fortes, e eu penso que todo o Projecto Educativo (PE) foi feito (...) (E2A);</b></p> <p>- <b>“Essa reflexão foi feita, depois, nos grupos: o que é que estaria a correr mal, o que é que estaria a correr bem”</b> (E3A);</p> <p>- <b>“Pelo menos ficamos com a ideia daquilo que tínhamos que corrigir em termos de darmos mais qualidade ao ensino”</b> (E4A);</p> <p>- <b>“Obrigou pelo menos as pessoas a pensar um bocado, talvez a reformular algumas coisas (...) Havia se calhar alguns documentos dispersos, obrigar as pessoas a concentrá-los, a partilhar materiais”</b> (E6A)</p>	<p><i>Relatório</i></p> <p><i>Pontos fracos e fortes</i></p> <p><i>Instrumentos de Gestão</i></p> <p><i>Reflexão</i></p> <p><i>Correcção</i></p> <p><i>Qualidade</i></p> <p><i>Correcção</i></p>	<p><i>Me1a1</i></p> <p><i>Me2a2</i></p> <p><i>Me2a3</i></p> <p><i>Me2a4</i></p> <p><i>Me3a5</i></p> <p><i>Me4a6</i></p> <p><i>Me4a7</i></p> <p><i>Me6a6’</i></p>



## ESCOLA B

Categorias	Citações de expressões nas entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Imposição</b>  <b>I</b>	<p>- “<b>Ficámos admirados</b> (...) Pronto, já não havia nada a fazer, a escola estava no plano de actividades da inspecção, teria de ser intervencionada nesse ano” (E1B);</p> <p>- “Aliás, foi logo questionado a oportunidade, o porquê de se ter pedido, ainda pelo anterior órgão de gestão, a avaliação nessa altura uma vez que <b>não havia qualquer mecanismo de autoavaliação que permitisse de facto preparar-nos para a avaliação externa</b>. Isso foi muito questionado na altura” (E1B);</p> <p>- “Os professores também estavam um bocadinho <b>receosos</b>, quer os coordenadores de departamento, quer os Diretores de turma, os próprios alunos também” (E1B);</p> <p>- “A (avaliação) externa baseia-se seguramente em indicadores, como se diz, e nesses dados todos <b>tem de estar tudo registado</b>” (E2B);</p> <p>- “ (...)deparamo-nos logo com o facto de a escola ter-se candidatado, requisitado a avaliação externa, o que para nós parecia um <b>absurdo</b> porque esta escola não tinha qualquer política de autoavaliação” (E3B);</p> <p>- “À priori ninguém gosta de ser vigiado, por mais que se diga que sim. <b>É normal que qualquer avaliação crie alguma surpresa e algum suspense</b>, acima de tudo” (E4B);</p> <p>- “A <b>preocupação</b>, com certeza, se houve foi para que, sim senhor, estivesse tudo bem e que as coisas estivessem a correr pelo melhor. E penso que sim” (E10B).</p>	<i>Surpresa</i>	<i>le1b1</i>
		<i>Preparação</i>	<i>le1b2</i>
		<i>Receio</i>	<i>le1b3</i>
		<i>Exigência</i>	<i>le2b4</i>
		<i>Absurdo</i>	<i>le3b5</i>
		<i>Surpresa</i>	<i>le4b1</i>
<b>Penalização</b>  <b>P</b>	<p>- “<b>Isto não vai resultar</b>, não vai resultar em termos... pronto...” (E1B);</p> <p>- “A história dos <b>rankings</b> (...)é muito boa para aqueles que por acaso têm a sorte de ter bons alunos e ficam nos primeiros lugares, mas também é terrível para aqueles que se calhar tiveram o <b>azar</b> de ter lá uma turma ou duas, naquele ano, de alunos que são de facto muito fracos e que depois aparecem na cauda da tabela e, se calhar, eles trabalharam tão bem como os outros” (E2B);</p>	<i>Fracasso</i>	<i>Pe1b1</i>
		<i>Rankings</i>	<i>Pe2b2</i>
		<i>Azar</i>	<i>Pe2b3</i>
<b>Uniformização</b>  <b>U</b>	<p>- “(...)inclusivamente percebeu-se alguma dificuldade em implementar o sistema de avaliação do pessoal não docente porque está ligado com <b>objetivos estratégicos</b> que a escola deveria ter definido, deveria ter identificado, objetivos de serviço”(E1B);</p> <p>- “Para já teve impacto <b>em termos de intenções, quando se procurou elaborar os instrumentos de gestão</b>” (E1B);</p> <p>- “Serviu para elaborar os <b>vectores estratégicos</b> que constam do <b>PE e os objetivos a atingir</b>. Neste momento, o nosso propósito é até ao final do ano elaborar um mapa</p>	<i>Estratégia</i>	<i>Ue1b1</i>
		<i>Uniformidade</i>	<i>Ue1b2</i>
		<i>Estratégia</i>	<i>Ue1b1’</i>

	<p>estratégico da instituição, geral, e convidar cada serviço em particular a elaborar o seu mapa estratégico do serviço” (E1B);</p> <p>- “ (...) nós estávamos cá há uma questão de meses não tivemos tempo para isso. <b>Para já tivemos que andar a concertar, a fazer remendos, em coisas que havia aqui que era necessário e eram urgentes sob pena da escola não funcionar como deve ser</b> e então nessa altura apostou-se mais na oferta educativa, no dar condições aos alunos, no dar <b>condições</b> aos professores, aos funcionários, de trabalho, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, propriamente ditos, portanto, porque isto era uma lacuna muito grande aqui nesta escola” (E3B);</p>	<p><i>Funcionamento</i></p> <p><i>Condições</i></p>	<p><i>Ue3b2</i></p> <p><i>Ue3b3</i></p>
<p><b>Comparação</b></p> <p><b>C</b></p>	<p>- “Foi nessa altura (...) o momento em que toda a comunidade entendeu e percebeu, que a escola não tinha qualquer <b>identificação dos seus pontos fortes, dos seus pontos fracos, que ameaças tinha</b> (...)” (E1B);</p> <p>- “Sim. <b>Para as gerações futuras</b> talvez terá porque uma <b>avaliação</b> é sempre um modo de ver o que é que está mal, o que é que está correcto e desta forma então tentar <b>melhorar as condições</b>” (E7B);</p>	<p><i>Identificação</i></p> <p><i>Melhoria futura</i></p>	<p><i>Ce1b1</i></p> <p><i>Ce1b2</i></p>
<p><b>Formalização</b></p> <p><b>F</b></p>	<p>- “Houve muita dificuldade, por parte da equipa que veio avaliar, em conseguir detectar <b>evidências</b> de práticas que a escola tinha, embora não as evidenciasse. E nalguns domínios, de facto, não havia qualquer <b>cultura de avaliação</b>” (E1B);</p> <p>- “Para já teve impacto em termos de intenções, quando se procurou elaborar os <b>instrumentos de gestão</b>. Aprovámos na semana passada no CG, o <b>Projecto Educativo</b>” (E1B);</p> <p>- “Serviu para elaborar os <b>vectores estratégicos que constam do PE e os objetivos a atingir</b>. (...) O nosso propósito é até ao final do ano elaborar um mapa estratégico da instituição, geral, e convidar cada serviço em particular a elaborar o seu mapa estratégico de serviço” (E1B);</p> <p>- “Sim... Não havia... Quer dizer, havia coisas que se faziam e que não estavam registadas...(.) <b>A (avaliação) externa baseia-se seguramente em indicadores</b>, como se diz, e nesses dados todos tem de estar tudo <b>registado</b>” (E2B);</p>	<p><i>Evidências</i></p> <p><i>Cultura</i></p> <p><i>Instrumentos de gestão</i></p> <p><i>Instrumentos de gestão</i></p> <p><i>Instrumentos de gestão</i></p> <p><i>Documentos</i></p>	<p><i>Fe1b1</i></p> <p><i>Fe1b2</i></p> <p><i>Fe1b3</i></p> <p><i>Fe1b3’</i></p> <p><i>Fe1b3’’</i></p> <p><i>Fe2b4</i></p>
<p><b>Credibilidade</b></p>	<p>- “Tendo em conta a expectativa que se tinha, eu acho que <b>reagiram muito bem e ficaram até satisfeitos</b>. Todos os domínios foram avaliados com suficiente. O que se calhar</p>	<p><i>Satisfação</i></p>	<p><i>Cre1b1</i></p>

Cr	<p>para uma instituição que tem expectativas mais elevadas não é bom. <b>Aqui havia algum receio de que alguns domínios fossem avaliados com insuficiente.</b> E quando se soube que era tudo suficiente pelo menos <b>respirou-se de alívio porque do mal, o menos</b>” (E1B);</p> <p>- “Os professores e os pais também porque <b>havia uma imagem não muito favorável da escola no meio.</b> E os pais que vinham cá perguntar: então, mas ainda estamos num período em que não se consolidou uma nova imagem, as pessoas ainda têm uma imagem muito negativa desta instituição, porque é que se pede agora uma avaliação externa? Isto não vai resultar, não vai resultar em termos... pronto...” (E1B);</p> <p>- “Embora a Inspeção, a equipe de avaliação, tenha ficado com a noção nítida de que <b>havia já uma vontade de mudar, quer por parte de funcionários, de professores, de pais,</b> etc. Ficaram, pelo menos, com essa noção” (E1B);</p> <p>- “Eles, connosco, <b>depararam-se com um espírito de frontalidade, sinceridade, que os admirou bastante, na altura, porque não é normal as pessoas terem este tipo de ... Nós admitíamos todos os problemas da escola.</b> Nós estamos aqui, sabíamos melhor que eles esses problemas. Mesmo assim penso que é visível no relatório da avaliação externa que eles começaram a notar... nós estávamos cá já há uns meses...” (E3B);</p> <p>- “Os resultados foram os expectáveis. Nós estávamos à espera porque a escola tinha imensos pontos fracos, só não via quem não queria, mas também <b>ficámos contentes, exactamente porque houve uma avaliação, porque as pessoas foram entrevistadas, puderam dar a conhecer um bocadinho o trabalho que era feito e independentemente de não haver outros processos,</b> havia pessoas que trabalhavam, independentemente dos resultados. E foram-nos apontados alguns <b>pontos fortes</b> com os quais nós ficámos contentes. Portanto, os pontos fracos não eram novidade, mas os pontos fortes deram-nos também um bocadinho de ânimo para continuarmos” (E5B);</p> <p>- “Sim. Eu lembro-me que na altura a professora de Português tinha dito que estava tudo mais ou menos bem <b>só a nível de infra-estruturas é que estávamos um bocado mais mal</b> mas por enquanto <b>estão a fazer tudo melhor</b>” (E7B);</p>	<p><i>Alívio</i></p> <p><i>Imagem</i></p> <p><i>Vontade de mudar</i></p> <p><i>Transparência</i></p> <p><i>Satisfação</i></p> <p><i>Trabalho feito</i></p> <p><i>Pontos fortes</i></p> <p><i>Imagem</i></p>	<p><i>Cre1b2</i></p> <p><i>Cre1b3</i></p> <p><i>Cre1b4</i></p> <p><i>Cre1b5</i></p> <p><i>Cre5b1'</i></p> <p><i>Cre5b6</i></p> <p><i>Cre5b7</i></p> <p><i>Cre7b3'</i></p>
<p>Parcialidade</p> <p>Pr</p>	<p>- “(...) os inspectores, <b>conheciam</b> o estado em que a escola estava” (E3B);</p> <p>- “Eles, connosco, depararam-se com um espírito de <b>frontalidade, sinceridade,</b> que os admirou bastante, na</p>	<p><i>Realismo</i></p> <p><i>Frontalidade</i></p>	<p><i>Pre3b1</i></p> <p><i>Pre3b2</i></p>

	<p>altura, porque não é normal as pessoas terem este tipo de ... Nós admitíamos todos os problemas da escola. Nós estamos aqui, <b>sabíamos melhor que eles esses problemas</b>. Mesmo assim penso que é visível no relatório da avaliação externa que eles começaram a notar(...)” (E3B);</p> <p>- “<b>Nós até estávamos à espera que fosse pior</b>” (E3B);</p>	<p><i>Realismo</i></p> <p><i>Subjectividade</i></p>	<p><i>Pre3b1’</i></p> <p><i>Pre3b4</i></p>
<p><b>Irrelevância</b></p> <p><b>Ir</b></p>	<p>- “(...)o <b>ter suficiente nos 5 domínios foi um alívio</b>” (E1B);</p> <p>- “<b>Não ficamos muito preocupados</b>, sinceramente. Porque toda a gente conhecia, nomeadamente os inspectores, conheciam o estado em que a escola estava. Portanto, a situação era por demais conhecida” (E3B);</p> <p>- “(...) acho que <b>não houve assim nenhuma surpresa</b> em relação às pessoas que estavam nesta escola quanto à avaliação que nos foi dada” (E3B);</p> <p>- “<b>Nós até estávamos à espera que fosse pior</b>” (E3B);</p> <p>- “<b>Deu-se conta e não se deu conta porque isso da inspecção deve ser uma coisa de sigilo portanto não procurei andar a desvendar esses fenómenos</b>” (E4B);</p> <p>- “<b>Julgo que ouvi falar de que poder-se-ia melhorar a nível de interdisciplinaridade, articulações. Para mim, isso vale o que vale. Acho que as articulações têm que passar mais por uma proximidade dos professores do que propriamente por ser consubstanciado nos papéis, os quais não aprecio demasiado...</b>” (E4B);</p> <p>- “<b>A escola foi inspeccionada no ano anterior. Foi inspeccionada pela IGE. Não sei se a senhora soube...</b> ( a mãe faz um gesto de desconhecimento) <b>Não soube.</b> <b>A filha soube? Deu conta que andaram lá os inspectores na escola a fazer os relatórios?</b> <b>Não. Nadinha</b>” (E8B);</p> <p>- “Eu não sei, eu posso falar por mim. Eu, por mim, não senti grande... <b>Eu nem vi os inspectores</b>. Foram seleccionadas pessoas para serem ouvidas... Aqui na secretaria seleccionaram só duas: a da área de alunos e a chefe” (E9B);</p> <p>- “Eu <b>que me apercebesse, não sei, não posso responder, porque não me apercebia dessa forma</b>” (E10B);</p> <p>- “<b>Chegou a saber do relatório? Teve acesso, deu alguma vista de olhos no relatório produzido pela IGE?</b> Por acaso, não” (E10B).</p>	<p><i>Descanso</i></p> <p><i>Despreocupação</i></p> <p><i>Baixa expectativa</i></p> <p><i>Baixa expectativa</i></p> <p><i>Desinteresse</i></p> <p><i>Relatividade</i></p> <p><i>Desconhecimento</i></p> <p><i>Presença</i></p> <p><i>Desconhecimento</i></p> <p><i>Desconhecimento</i></p>	<p><i>Ire1b1</i></p> <p><i>Ire1b2</i></p> <p><i>Ire3b3</i></p> <p><i>Ire3b3’</i></p> <p><i>Ire4b4</i></p> <p><i>Ire4b5</i></p> <p><i>Ire8b6</i></p> <p><i>Ire9b7</i></p> <p><i>Ire10b6’</i></p> <p><i>Ire10b6’</i></p>



**ESCOLA C**

Categorias	Citações das entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Imposição</b>  <b>I</b>	<p>- “Nós (...) fomos objeto de uma ação pioneira da IGE, que eles chamavam na altura o Projecto 3.13, que era um projecto precursor da avaliação externa das escolas. <b>Foi uma aventura</b>, nessa altura, porque nos apareceu aqui na escola um batalhão de inspectores, uma equipa multidisciplinar, para aí uns 8 inspectores, que estiveram aqui uma semana, ainda passou. E envolveu observação de aulas, presença em reuniões, na altura, reuniões de grupo, de conselho pedagógico, que eram os órgãos da escola...” (E1C);</p>	<i>Aventura</i>	<i>le1c1</i>
	<p>- “<b>O que mais incomodou foi a presença dos inspectores na sala de aula</b>, foi uma coisa complicada, era uma completa, era e ainda hoje é, uma completa novidade porque havia equipas de dois inspectores em cada área: dois no Português, dois na Matemática, dois no Inglês... Havia equipas disciplinares de inspectores...” (E1C);</p>	<i>Incómodo</i>	<i>le1c2</i>
	<p>- “Foram dois. Foram dois. É evidente que quando se fala de inspecção <b>há sempre uma apreensão por parte dos que vão ser ouvidos</b>” (E3C);</p>	<i>Receio</i>	<i>le3c3</i>
	<p>- “Mas uma certa <b>apreensão, um certo receio</b>: o que é que eles vão perguntar, o que é que eles vão dizer... por parte dos colegas notou-se isso” (E3C);</p>	<i>Receio</i>	<i>le3c3'</i>
	<p>- “Tenho de me pronunciar mesmo sobre isso? É que <b>eu não gostei da maneira como os três elementos da inspecção lidaram (connosco)</b>” (E5C);</p>	<i>Incómodo</i>	<i>le5c2'</i>
	<p>- “Porque, por exemplo, <b>havia uma atenção por parte dos professores a dizer: “Olhem, se entrarem aí os inspectores cuidado, portem-se bem...”</b> (E7C);</p>	<i>Receio</i>	<i>le7c3''</i>
	<p>- “Sim. <b>Mas havia uma diferença entre as aulas e ...Pronto... Nas aulas nós falamos assim mais... (...)</b> Sorrisos...” (E7C);</p> <p>- “Sim. Nessa altura, há sempre uma <b>preocupação</b> de se fazer melhor” (E10C).</p>	<i>Receio</i>  <i>Preocupação</i>	<i>le7c3'''</i>  <i>le10c4</i>
<b>Penalização</b>  <b>P</b>	<p>- “Batalhando sistematicamente nesse ponto, se nós, enquanto membros da comunidade educativa, estávamos satisfeitos com os <b>resultados</b> que a escola obtinha nomeadamente ao nível dos exames nacionais. Todas as observações, todos os comentários, quer queiramos, quer não, iam bater ao item dos Resultados” (E2C);</p>	<i>Insistência nos Resultados</i>	<i>Pe2c1</i>
	<p>- “No ano passado, também estive cá a inspecção para avaliar a escola e uma das coisas que eles batiam era nos <b>resultados</b>. O que interessa é os resultados. Os resultados são bons, os processos são óptimos. Isto é de facto olhar para ali e dizer assim: “são bons os resultados, está tudo bem!”. Era ali o fim da linha” (E3C);</p>	<i>Insistência nos Resultados</i>	<i>Pe3c1'</i>

	<p>- “Tivemos azar. Tivemos <b>azar!</b>” (E3C);</p> <p>- “ (...) eles batalharam muito na história das notas de exame, imenso, acho que <b>aquilo que lhes interessava fundamentalmente eram os resultados</b> dos exames. Pronto. Acho que aquela análise foi muito feita assim muito nua e crua. É aquilo, mas aquilo também tem de ser entendido face a todo o resto, a todo o contexto” (E6C);</p> <p>- “E devemos ver isto como uma auditoria, não como <b>inspecção</b> (acho que é uma palavra mais pesada e mais dura, não é? Os senhores das botas altas que chegam cá com o chicote e para <b>castigar</b>”) (E8C);</p>	<p><i>Azar</i></p> <p><i>Insistência nos Resultados</i></p> <p><i>Inspeção</i></p> <p><i>Castigo</i></p>	<p><i>Pe3c2</i></p> <p><i>Pe6c1”</i></p> <p><i>Pe8c3</i></p> <p><i>Pe8c4</i></p>
<p><b>Uniformização</b></p> <p><b>U</b></p>	<p>- “<b>São uma análise objectiva dos resultados dos exames...</b> Exactlymente... Dão-nos indicadores. <b>Mas não mostram outros contextos...</b> Lá está! Quais são os outros contextos?... <b>Por exemplo, os contextos sociais dos alunos...</b> Ah! Ah! (Sorriso) Acha que isso interessa para alguma coisa? <b>Exame de Matemática A, nº de código 635, tem lá o contexto?</b>” (E1C)</p> <p>- “<b>(...) um exame, igual para todos</b>”. Isto é uma palermice! É uma palermice!... Claro. Faz perfeitamente sentido um exame igual para toda a gente, os exames nacionais, mas os exames nacionais são para alunos que estão a seguir o ritmo normal. Perfeito! Mas é preciso perceber que há alunos que não seguem o ritmo normal, precisam de uma ajuda naquele ponto, precisam de uma ajuda para recuperar.. OK! Mas é preciso dar-lha! É preciso dar-lha!” (E1C);</p> <p>- “Então!!? <b>Fazem-se exames para o contexto total. E o contexto total não há. (...) Portanto, independentemente de eu viver ali no não sei quantos ou no bairro das colónias ao pé dos ciganos, eu vou fazer o mesmo exame, mas vêm... Ahhh! É que fazem o mesmo! Ah pois, fazem o mesmo!</b>” (E1C);</p> <p>- “Eles têm razão nalgumas coisas: que não havia a nível das escolas <b>aqui, não havia... podemos dizer, não... os departamentos não falavam, pronto;</b> não falavam...cada um... o desta escola ligava ao dali, pronto... havia separação. Tinham razão nesse aspecto ...” (E3C);</p> <p>- “<b>A articulação...</b> Pois eles querem a articulação entre os vários níveis das várias escolas aqui” (E3C);</p>	<p><i>Exames</i></p> <p><i>Uniformidade</i></p> <p><i>Uniformidade</i></p> <p><i>Uniformidade</i></p> <p><i>Articulação</i></p>	<p><i>Ue1c1</i></p> <p><i>Ue1c2</i></p> <p><i>Ue1c2’</i></p> <p><i>Ue3c2”</i></p> <p><i>Ue3c3</i></p>





	<p>não tínhamos, nós só <b>fomos ouvidos</b> a nível <b>da comissão pelo trabalho que efectuámos e eu também fui ouvido porque estava no Pedagógico</b>, eu e os elementos que eram os Conselheiros do Pedagógico” (E3C);</p> <p>- “Eu pessoalmente <b>fui entrevistada e não gostei</b> da maneira como foram conduzidas essas entrevistas” (E5C);</p> <p>- “Eu sei que a inspecção tem acesso a uma série de <b>documentos</b> antes de vir, não é?” (E6C);</p> <p>- “<b>Então, na vossa perspectiva o que a Inspecção veio fazer à escola não modificou em nada o funcionamento da escola, não houve nenhuma mudança...</b> No dia sim. No dia que eles cá estavam sim” (E7C);</p> <p>- “(...)eu <b>estive nisso</b> também” (E8C);</p> <p>- “<b>Estive presente numa entrevista colectiva</b> que fizeram tanto aos assistentes técnicos como operacionais, seleccionando alguns. Eu fui uma delas e estivemos numa entrevista com os senhores inspectores” (E9C);</p>	<p><i>Entrevista</i></p> <p><i>Órgãos de gestão</i></p> <p><i>Entrevista</i></p> <p><i>Documentos</i></p> <p><i>Formalidade</i></p> <p><i>Entrevista</i></p> <p><i>Entrevista</i></p>	<p><i>Fe3c3</i></p> <p><i>Fe3c4</i></p> <p><i>Fe5c3’</i></p> <p><i>Fe6c2’</i></p> <p><i>Fe7c5</i></p> <p><i>Fe8c3’’</i></p> <p><i>Fe9c3’’’</i></p>
<p><b>Credibilidade</b></p> <p><b>Cr</b></p>	<p>- “Atenção! Eu estou... eu mais que os relativizo... calma. <b>Nós não temos nenhuma pretensão em comparar-nos com o Colégio Mira Rio... calma aí, alto! Não há nenhuma pretensão em fazer uma... isso era estultícia...</b> Não se faz isso. Agora em termos de bairro das colónias, que eu dei o exemplo... Em todas as terras há um “bairro das colónias”, em todas, não é? E também em todas as terras há gente rica para pagar explicações e etc... Então, a média, <b>se houver uma amostra suficientemente pesada, suficientemente grande, a média tem algum significado, não é?”</b> (E1C);</p> <p>- “Agora, discordei de alguma avaliação dada. (...) mas <b>esperávamos nalgumas áreas melhores resultados</b>” (E3C);</p> <p>- “Claro que tínhamos uma certa esperança que em certas áreas isto não acontecesse, <b>que os resultados fossem melhores</b>. Isto era a noção que tínhamos” (E3C);</p> <p>- “<b>Avaliaram abaixo daquilo que é a vossa percepção...</b> Dá-me ideia, dá-me ideia... Pronto! Depois <b>houve aqueles erros que eles cometeram, as informações que eles tinham não eram correctas</b>. E depois também é verdade, é difícil, mesmo que reconheçam que houve falhas, voltar atrás. O que deveriam” (E3C);</p> <p>- “<b>Esse erro era irrelevante</b>, pelo menos foi para eles, <b>mas não foi irrelevante para fazerem uma apreciação que eles apontam lá na disciplina tal e tal isto aconteceu assim</b>. Quer dizer, por um lado é irrelevante...</p>	<p><i>Imagem</i></p> <p><i>Imagem</i></p> <p><i>Imagem</i></p> <p><i>Incorrecção</i></p> <p><i>Incorrecção</i></p>	<p><i>Cre1c1</i></p> <p><i>Cre3c1’</i></p> <p><i>Cre3c1’’</i></p> <p><i>Cre3c2</i></p> <p><i>Cre3c2’</i></p>

<p><b>Era irrelevante para mudar a classificação da escola... Mas não foi para atribuir uma classificação. Que aí é que é interessante... (Sorrisos)” (E3C);</b></p> <p>- “Acho que <b>o relatório final não traduz aquilo que se passa na escola, de modo algum</b>” (E5C);</p> <p>- “Porque depois <b>parece-me que eles estão tão pouco tempo connosco</b>, nós estivemos, eu estive, entrei no painel onde estavam os elementos do Conselho Pedagógico e se calhar falei 5 minutos. <b>Portanto, 5 minutos eu e 5 minutos cada um dos colegas</b>” (E6C);</p> <p>- “Até porque <b>há dados que eles colocam lá nas respostas que foram contestados pela escola, alguns até errados e depois fica por ali, quer dizer não há...</b>” (E6C);</p> <p>- “(...) também <b>não me parece que seja em dois dias que eles avaliem uma escola</b>” (E6C);</p> <p>- “Agora, ali <b>foi um painel onde nós fomos todos atirados para lá. Quer dizer, eles num dia ouviram não sei quantas pessoas. Acho que é muito pouco para que depois a informação possa ser uma informação, assim, credível. Acho eu</b>” (E6C);</p> <p>- “<b>Acho bem que a escola seja inspeccionada para ver as condições</b> em que estão, mas acho que devia haver alterações e ainda não as houve” (E7C);</p> <p>- “<b>Acho que a escola é um bocadinho melhor que aquilo</b> nalguns aspectos” (E8C);</p> <p>- “(...) nós aqui, pelo menos na minha perspectiva, não temos tido grandes problemas em relação a isso. <b>Há uma relação muito próxima sempre com a direção.</b> E na altura foi o que também transmitimos à inspecção” (E9C);</p> <p>- “<b>Nessa altura, há sempre uma preocupação de se fazer melhor</b>” (E10C);</p>			
	Transparência	Cre5c3	
	Tempo	Cre6c4	
	Isenção	Cre6c5	
	Tempo	Cre6c4'	
	Tempo	Cre6c4''	
	Avaliação consequente	Cre7c6	
	Imagem	Cre8c1'''	
	Ambiente relacional	Cre9c7	
	Imagem	Cre10c1''''	

<b>Parcialidade</b>  <b>Pr</b>	<p>- “Relativamente à inspecção eu penso que <b>eles já vinham com ideias muito pré-concebidas</b>. Ou seja, ouviram de facto as pessoas, ouviram os alunos, ouviram as explicações, mas baterem essencialmente num ponto : Resultados. Ou seja, <b>fazendo depender o sucesso de todas as medidas implementadas na escola do sucesso ou não nos resultados</b>” (E2C);</p>	<i>Ideia feita</i>	<i>Pre2c1</i>
		<i>Visão redutora</i>	<i>Pre2c2</i>
	<p>- “ (...)ficámos com a sensação que <b>o tempo em que eles cá estiveram acabou por não servir para eles mudarem minimamente os seus pontos de vista</b>. Portanto, <b>já vinham com uma ideia feita através dos documentos que observaram</b> e depois, com a conversa com as pessoas, não parece que tenham alterado muito o seu ponto de vista” (E2C);</p>	<i>Ideia Feita</i>	<i>Pre2c1’</i>
	<p>- “<b>Não sei se eles já não vinham</b>, isto é uma das leituras, <b>com uma certa predisposição para...</b>” (E3C);</p>	<i>Predisposição</i>	<i>Pre3c3</i>
	<p>- “Eu sei que <b>a inspecção tem acesso a uma série de documentos</b> antes de vir, não é? Portanto... <b>E o que me parece a mim mesmo é que eles já trazem um quadro pré-estabelecido</b>” (E6C);</p>	<i>Ideia feita</i>	<i>Pre6c1'''</i>
	<p>- “ (...) a ideia com que fiquei é que <b>era uma avaliação já muito formatada</b>” (E6C);</p>	<i>Ideia feita</i>	<i>Pre6c1''''</i>
<b>Irrelevância</b>  <b>Ir</b>	<p>- “Do ponto de vista do serviço educativo, <b>não surgiu ali nada a dizer que nós tratamos mal este aspecto ou aquele...</b> Não. <b>Aspectos mais processuais, mais ao nível do ter evidências...</b> Aliás esse é o grande problema da... a avaliação externa vive das evidências, não é?” (E1C);</p>	<i>Relatividade</i>	<i>Ire1c1</i>
	<p>- “Atenção! Eu estou... eu mais que os relativizo... calma. <b>Nós não temos nenhuma pretensão em comparar-nos com o Colégio Mira Rio...</b> calma aí, alto! Não há nenhuma pretensão em fazer uma... isso era estultícia...” (E1C);</p>	<i>Imagem despretentiosa</i>	<i>Ire1c2</i>
	<p>- “O relatório não veio trazer propriamente <b>nada de novo</b> relativamente àquilo que nós estávamos à espera” (E2C);</p>	<i>Nada de novo</i>	<i>Ire2c3</i>
	<p>- “Eu de facto, não. É uma das coisas que <b>a mim não me afectou nada</b> as questões que eles colocaram” (E3C);</p>	<i>Despreocupação</i>	<i>Ire3c4</i>
	<p>- “<b>Fui à vontade e estive à vontade e enfim, houve questões em que nós discordámos e tivemos visões diferentes e contestámos</b>. Não só a nível dos resultados da escola. Nós apercebemo-nos logo, mais ou menos, o que é que iria acontecer, o que é que iríamos ter” (E3C);</p>	<i>Despreocupação</i>	<i>Ire3c4’</i>
	<p>- “<b>E da avaliação externa? As sugestões que foram feitas da avaliação externa tiveram algum impacto em termos de escola? (...)</b> Não. Não. Pois. <b>Nada aconteceu</b>” (E3C);</p>	<i>Inconsequência</i>	<i>Ire3c5</i>

<p>- “Não se deu muito conta disso. <b>Havia um ou outro professor que eventualmente falava do assunto, mas não houve assim grandes mudanças de atitudes ou de...</b> Não dei conta disso. Não” (E4C);</p> <p>- A propósito do conhecimento do relatório : “Não. <b>Eu estive por acaso num encontro com os inspectores com os professores, mas depois não... Se calhar foi tornado público e foi dado à escola, mas eu não... Não me apercebi</b> ” (E4C);</p> <p>- A propósito de possíveis alterações que tivesse dado conta : “<b>Penso que não porque depois isso veio na altura em que houve estas mudanças: mudança de agrupamento</b>” (E4C);</p> <p>- “Eu pessoalmente <b>fui entrevistada e não gostei da maneira como foram conduzidas essas entrevistas. E não concordo também com o relatório final.</b> Acho que o relatório final não traduz aquilo que se passa na escola, de modo algum” (E5C);</p> <p>- “<b>Precipitado e muito...</b> Eu acho que é” (E6C);</p> <p>- “<b>Eu penso que o feedback que tivemos é que as coisas estariam mais ou menos bem e nada de relevante, nada de grave, pelo menos no painel onde eu participei</b> e que eram os representantes de pais e outro painel do Conselho Geral, pareceu-me pacífico. <b>Nada de relevante</b>” (E8C);</p> <p>- “ (...) como <b>eu não estive em todos os painéis</b> e como eu só venho à escola de vez em quando, não é?” (E8C);</p> <p>- “Não sou residente cá, também <b>não sei dos assuntos todos e não percebo nada de assuntos de professores, de assuntos de escola sei o mínimo. Sei de pais e já não é mau</b>” (E8C).</p> <p>- “Eu por acaso, na altura, sublinhei, li e tomei anotações, etc., e questionei algumas, mas <b>agora não tenho presente nada de concreto para poder dizer</b>” (E8C);</p> <p>- “É assim, nós não tivemos uma participação muito activa. Na altura questionaram-nos algumas coisas, como é que achávamos que estava a ser o funcionamento da escola, algumas falhas que nós achássemos que existiam, se havia colaboração em termos da direcção, em termos de comunicação com os serviços. É assim, nós aqui, pelo menos na minha perspectiva, não temos tido grandes problemas em relação a isso. Há uma relação muito próxima sempre com a direcção. E na altura foi o que também transmitimos à inspecção. Sei que... Quer dizer, <b>para mim foi normalíssimo. Não houve nada de especial</b>” (E9C);</p> <p>- “(...) <b>tiveram todos conhecimento desse relatório aqui na</b></p>	Presença	Ire4c6
	Desconhecimento	Ire4c7
	Inconsequência	Ire4c5'
	Discordância	Irec58
	Inconsequência	Ire6c5'
	Nada de novo	Ire8c3'
	Desconhecimento	Ire8c7'
	Desconhecimento	Ire8c7''
	Esquecimento	Ire8c9
	Nada de novo	Ire9c3''

	<p><b>escola?</b>  <b>Eu acho que não. Pelo menos eu não tive.</b> Sei que não houve grandes coisas a apontar à escola, mas realmente não tenho conhecimento do relatório” (E9C);</p> <p>- “(...) nós <b>não tivemos uma participação muito activa.</b> Na altura questionaram-nos algumas coisas, como é que achávamos que estava a ser o funcionamento da escola, algumas falhas que nós achássemos que existiam, se havia colaboração em termos da direcção, em termos de comunicação com os serviços” (E9C);</p> <p>- “(...)em termos organizativos, administrativos nós também não tivemos grandes chamadas de atenção. Pronto. Então, também aí não nos levou a tentar alterar alguma coisa porque nós também já fazíamos uma operacionalização muito simples em termos de serviços. E depois com a união das escolas, <b>com a criação do mega-agrupamento, nós, logo a partir de Junho, não houve mais tempo para pensar em mais nada</b>” (E9C);</p>	<p><i>Desconhecimento</i></p> <p><i>Nada de novo</i></p> <p><i>Inconsequência</i></p>	<p><i>Ire9c7'''</i></p> <p><i>Ire9c3'''</i></p> <p><i>Ire9c5''</i></p>
<p><b>Monitorização</b></p> <p><b>M</b></p>	<p>- “O que não quer dizer que estas actividades não sejam extremamente importantes. Porque, lá está, nós estamos a trabalhar, <b>pensamos que estamos a trabalhar bem e pode haver aspectos que não estão a ser trabalhados da melhor forma</b> e portanto <b>opiniões externas</b> são sempre muito válidas” (E2C);</p> <p>- “Aí é que está o problema. Uma avaliação tem que ter consequências... <b>Eu acho bem que venham avaliar, ver o que está mal para a gente alterar</b>” (E3C);</p> <p>- “Depois, mesmo o próprio <b>relatório</b>, nós, o Executivo, o Diretor contestou e fizemos o Contraditório” (E6C);</p> <p>- “De qualquer das maneiras, acho que <b>há sempre uma base para nós reflectirmos.</b> Se essa reflexão foi consistente, penso que não, mas também penso que não por causa destas alterações todas que houve”(E6C);</p> <p>- “Acho bem que a escola seja inspeccionada para ver as condições em que estão, mas <b>acho que devia haver alterações e ainda não as houve</b>” (E7C);</p> <p>- “Sim. Eu concordo plenamente que todas as instituições, não só a escola, mas todas as instituições, sejam <b>supervisionadas</b>, tanto mais uma escola onde estão os nossos filhos e nós queremos que tudo corra bem” (E8C);</p> <p>- “Acho que temos de ver isto mais como um sentido de <b>orientação</b> para corrigirmos aquilo que está menos bem e levar a escola a ter mais crédito, mais qualidade” (E8C);</p> <p>- “E devemos ver isto como uma <b>auditoria</b>, não como inspecção (acho que é uma palavra mais pesada e mais dura, não é? Os senhores das botas altas que chegam cá com o chicote e para castigar”) (E8C);</p>	<p><i>Correcção</i></p> <p><i>Olhar externo</i></p> <p><i>Correcção</i></p> <p><i>Relatório</i></p> <p><i>Reflexão</i></p> <p><i>Correcção</i></p> <p><i>Supervisão</i></p> <p><i>Orientação</i></p> <p><i>Auditoria</i></p>	<p><i>Me2c1</i></p> <p><i>Me2c2</i></p> <p><i>Me3c1'</i></p> <p><i>Me6c3</i></p> <p><i>Me6c4</i></p> <p><i>Me7c1'</i></p> <p><i>Me8c5</i></p> <p><i>Me8c6</i></p> <p><i>Me8c7</i></p>

## ANEXO IX – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA QUESTÃO 2

**QUESTÃO 2.** Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?

### ESCOLA A

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Necessidade (N)</b>	- <b>“Apesar de não haver um grupo formalmente constituído, havia um conjunto de procedimentos (...) com vista precisamente a nós detectarmos quais as falhas, quais os pontos fortes, os pontos fracos, para assim podermos reorientar a nossa ação”</b> (E1A);	<i>Interna</i>	Ne1a1
	- <b>“ (...) nos tais momentos de <b>reflexão</b> que tentamos provocar ao longo do ano e que tinham a ver exactamente com essa capacidade de reflexão crítica sobre o que produzimos. Coisas do género: os materiais pedagógicos que eu produzi foram os ideais ou foram os mais correctos face à realidade dos alunos que eu tinha à minha frente? Ou utilizei os mesmos que já utilizava há 4 ou 5 anos, sem os questionar? Sei lá: os critérios de avaliação definidos foram os critérios de avaliação correctos e adaptados àquele grupo específico de alunos? Os ritmos da aula, as situações de aprendizagem que eu procurei provocar em sala de aula ( as estratégias, etc...) foram as mais adequadas ao grupo de alunos? Tentamos lançar estas questões <b>para que as pessoas não caiam nas rotinas porque esse, penso eu, é um dos problemas da autoavaliação</b>”</b> (E1A);	<i>Reflexão</i>	Ne1a2
	- <b>“Ora cá está, voltamos outra vez, desde que obrigue as pessoas a <b>reflectir</b> é bom”</b> (E6A);	<i>Rotina</i>	Ne1a3
	- <b>“(...) na altura a <b>equipa inspectiva que esteve cá</b> (...) sugeriu que se formalizasse um grupo de trabalho (...)”</b> (E1A);	<i>Reflexão</i>	Ne6a2'
<b>Formalização (Fm)</b>	- <b>“Nós temos instituído uma prática que consta do regulamento interno e, por exemplo, do Projecto Curricular de Escola, que consiste em que cada <b>estrutura</b>, cada órgão, cada função que é desempenhada na escola tenha de ser avaliada e cada professor que desempenha esse cargo, essa função, produz um <b>relatório</b> que é depois apresentado em Conselho Pedagógico, sei lá, os</b>	<i>Externa</i>	Ne1a4
		<i>Instrumentos de gestão</i>	Fme1a1
		<i>Estrutura</i>	Fme1a2
		<i>Relatório</i>	Fme1a3

	<p>Coordenadores de Departamento, os Delegados de Grupo, os Delegados de Instalações, os Diretores de Turma, os Coordenadores de Diretores de Turma, pronto, no fundo há esse ponto formal em que cada um faz uma reflexão crítica e aponta alguns caminhos” (E1A)</p> <p>- “Eu acho que tem havido a preocupação de todos os grupos disciplinares e de todos os conselhos de turma de <b>cumprir os critérios que são aprovados e estabelecidos e de acordo com os Projectos Curriculares de Turma...</b>” (E5A);</p> <p>- “ (...) <b>ultimamente a escola tem trabalhado muito, mesmo desde o Projecto Educativo, os Projectos Curriculares de Turma</b> (...) Se calhar já te apercebeste de que há muito instrumento de avaliação, muito documento, muito critério que é definido” (E5A);</p> <p>- “O que é que isto faz: <b>isto foi para as actas de departamento, actas de pedagógico</b>, etc... e teve se calhar o seu impacto. Eu acho que isso é importante” (E6A).</p>	<p><i>Órgãos de gestão</i></p> <p><i>Cumprimento</i></p> <p><i>Instrumentos de gestão</i></p> <p><i>Registos</i></p>	<p>Fme1a4</p> <p>Fme5a5</p> <p>Fme5a1’</p> <p>Fme6a6</p>
<p><b>Uniformização</b></p> <p><b>(Ufr)</b></p>	<p>- “- <b>“Nós temos instituído uma prática que consta do regulamento interno</b> e, por exemplo, do Projecto Curricular de Escola <b>cada estrutura, cada órgão, cada função que é desempenhada na escola tenha de ser avaliada e cada professor que desempenha esse cargo, essa função, produz um relatório</b> que é depois apresentado em Conselho Pedagógico, sei lá, os Coordenadores de Departamento, os Delegados de Grupo, os Delegados de Instalações, os Diretores de Turma, os Coordenadores de Diretores de Turma (...) cada um faz uma reflexão crítica e aponta alguns caminhos, procura dizer o que é que fez, o que é que deixou de fazer para precisamente podermos preparar o ano seguinte” (E1A);</p> <p>- “Nós temos <b>momentos concretos</b>, e que estão instituídos, de reflexão sobre a escola (...)Procurámos fazer o ponto de situação de todos esses documentos. Todos esses planos de melhoria que decorrem de uma ação ou de outra, por exemplo, da IGE, da Inspeção, de uma ou outra estrutura das estruturas interna, das estruturas de orientação educativa” (E1A);</p> <p>- “O ano passado, nós fizemos um <b>resumo de</b></p>	<p><i>Institucionalização</i></p> <p><i>Uniformidade</i></p> <p><i>Institucionalização</i></p>	<p>Ufre1a1</p> <p>Ufre1a2</p> <p>Ufre1a1’</p> <p>Ufre1a3</p>

	<p><b>todos esses documentos, no qual incluímos o relatório da autoavaliação, juntamos a esse relatório alguns relatórios da IGE, o relatório da avaliação externa, as medidas que entretanto foram sendo tomadas e pedimos aos coordenadores de departamento que iniciassem essa discussão em sede de departamento</b> com base nesses documentos que existiam e depois no Pedagógico fizemos uma súmula, fizemos no fundo um ponto de situação, estabelecemos algumas prioridades para este ano (...)” (E1A);</p>	<i>Articulação</i>	
	<p>- “Por exemplo, nos Projectos Curriculares de Turma, penso que <b>a definição, o preenchimento, a feitura desses projectos curriculares de turma já tem algum cuidado em obedecer a “foi detectada esta lacuna, há um plano de melhoria</b> que prevê incidir nesta estratégia e vamos...” (E2A);</p>	<i>Uniformidade</i>	Ufre2a2’
	<p>- “ (...) <b>Todos os anos no final do ano se faz um balanço junto dos alunos, junto dos professores, em cada departamento, em cada direção de turma</b>, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que pretendem que melhore e fez-se um plano de melhoria” (E3A);</p>	<i>Continuidade</i>	Ufre3a4
	<p>- “Foi uma experiência muito interessante. Foi pena que depois acabou por não ter <b>continuidade</b>, digamos assim, porque as pessoas tinham também muita dificuldade em encontrar-se porque no horário delas não estava contemplada uma hora comum para trabalharem” (E3A);</p>	<i>Continuidade</i>	Ufr3a4’
	<p>- “O que se tem feito (...) nos últimos anos, é que no final de cada ano letivo, além dos relatórios que Diretores de turma, coordenadores, delegados de disciplina, enfim todas essas pessoas que têm de fazer os respectivos relatórios de autoavaliação, <b>todos os outros professores são ouvidos e manifestam a sua opinião</b>. Isto é, realçam o que estava bem, o que está mal, o que se pode melhorar, o que não se pode... isso tem sido feito cá na escola, já há muito tempo” (E5A);</p>	<i>Audição</i>	Ufre5a5
	<p>- “E depois aquilo... a gente quando responde não é muitas vezes sob a forma de <b>inquérito, mas mais como expressão livre ...</b>” (E5A);</p> <p>- “Pelo menos tem havido preocupação em <b>articular tudo</b>” (E5A);</p>	<i>Procedimentos</i>  <i>Articulação</i>	Ufre5a6  Ufre5a3’



	<p>- “<b>Como foi este ano, mais uma vez</b> foi pedido a nós, pontos fortes e pontos fracos no sentido de ver onde é que haverá as hipotéticas lacunas para poderem ser solucionadas a posteriori” (E6A);</p> <p>E também <b>o facto de sermos ouvidos</b>, eu acho que é muito importante...” (E6A);</p> <p>- “A autoavaliação vai-se manter porque <b>a equipa, ela vai-se manter...</b>” (E6A);</p> <p>- “Ele, <b>pelo menos uma vez por período, ele fazia uma reunião com o pessoal...</b>” (E10A).</p>	<p><i>Continuidade</i></p> <p><i>Audição</i></p> <p><i>Continuidade</i></p> <p><i>Continuidade</i></p>	<p>Ufre6a4”</p> <p>Ufre6a5’</p> <p>Ufre6a4””</p> <p>Ufre10a4”””</p>
<p><b>Monitorização</b></p> <p><b>(Mnt)</b></p>	<p>- “Desde há muitos anos que nós fazemos a <b>monitorização dos resultados</b> escolares” (E1A);</p> <p>- “ (...)cada estrutura, cada órgão, cada função que é desempenhada na escola tenha de ser avaliada e cada professor que desempenha esse cargo, essa <b>função</b>, produz um relatório que é depois apresentado em Conselho Pedagógico” (E1A).</p> <p>- “Foi (...) graças a esse género de avaliações que nós implementámos algumas <b>medidas</b>, por nossa iniciativa, inclusivamente (...) Estou a lembrar-me da Oficina de Raciocínio” (E1A);</p> <p>- “Nós estabelecemos um plano de melhoria. O grupo de trabalho estabeleceu um plano de melhoria na sequência de todo esse trabalho, que foi também um dos <b>documentos</b> analisados no final do ano passado, onde se procuraram <b>estabelecer 3 ou 4 ações para se melhorar</b>” (E1A);</p> <p>- “Uma ação que decorreu desse relatório de autoavaliação foi a colocação dos espaços para <b>reuniões</b> nos horários. Deixou-se o tempo já reservado para os conselhos de turma e os departamentos poderem reunir (...)Faltava-nos aqui uma questão de articulação e de trabalho colaborativo e cooperativo e não tínhamos um espaço dentro do nosso horário de trabalho para fazermos isso” (E1A);</p> <p>- “ (...) Tenho que reconhecer que o trabalho é positivo e levou a <b>alterações</b>. (...)Nós praticamente não temos taxas de abandono no ensino básico desde há 3 anos. Por exemplo, no ensino secundário tínhamos</p>	<p><i>Resultados</i></p> <p><i>Função</i></p> <p><i>Medidas</i></p> <p><i>Documentos</i></p> <p><i>Melhoria</i></p> <p><i>Reuniões</i></p> <p><i>Mudança</i></p>	<p>Mnte1a1</p> <p>Mnte1a2</p> <p>Mnte1a3</p> <p>Mnte1a4</p> <p>Mnte1a5</p> <p>Mnte1a6</p> <p>Mnte1a7</p>

	<p>detectado há 4 anos um dos problemas que era o abandono no 10º ano que rondava os 40% e estabelecemos um limite de 3 anos para reduzir para cerca de metade. Como é que o fizemos: através da diversificação da oferta formativa, através dos cursos profissionais, através de um melhor acompanhamento com as aulas de apoio e o que é facto é que neste momento estamos com uma percentagem de cerca de 10%. Isto é, cumprimos ainda mais do que aquilo que tínhamos efectivamente estabelecido. (...)os resultados, as taxas de sucesso de transição globais têm aumentado todos os anos de uma forma sustentada, muitas vezes ligeira, mas têm aumentado” (E1A);</p>		
	<p>- “Eu penso que houve sempre uma preocupação em dar <b>coerência</b> ao processo, como tu dizes. Se havia uma avaliação, depois havia um plano de melhoria, depois ia-se avaliar esse plano de melhoria (...). Enquanto o Diretor cá esteve havia essa coerência. O Diretor falava com os coordenadores dos Diretores de Turma, os Coordenadores dos Diretores de Turma falavam com os Diretores de Turma e havia aqui um fio condutor” (E2A);</p>	<i>Coerência</i>	Mnte2a8
	<p>- “Mas gostei muito, deu-me uma <b>ideia bastante diferente da escola, das opiniões de todos, de coisas que parecia que estavam tão bem e até nem estavam</b>, sobretudo, dos alunos”(E3A);</p>	<i>Mudança</i>	Mnte3a7’
	<p>- “E embora não se tendo conseguido tudo, pelo menos tentou implementar-se algumas <b>estratégias</b> no sentido de <b>melhorar</b> aqueles aspectos que tinham sido considerados mais precários” (E3A);</p>	<i>Estratégias</i>	Mnte3a9
		<i>Melhoria</i>	Mnte3a5’
	<p>- “Tinha a ver por exemplo com <b>aspectos físicos da escola</b>, a cobertura entre os pavilhões. Em relação aos outros espaços, às refeições na cantina, à forma como os funcionários os tratavam, à forma como os professores também os tratavam. Foi interessante ver que eles têm uma opinião formada e que sabem o que querem, também” (E3A);</p>	<i>Condições</i>	Mnte3a10
	<p>- “Houve uma <b>melhoria</b>. Deixou de se servir no bar à hora de almoço.... Porque estava a promover que não fôssemos comer à cantina. Não... <b>A cantina, no 7º ano, eu lembro-me que servia panics, pizzas... e agora deixou de</b></p>	<i>Melhoria</i>	Mnte7a5’’
		<i>Mudança</i>	Mnte7a7’

	<p><b>servir.</b> No início do ano também estava fechado o bufete à hora das refeições. (...)Há a distribuição da fruta” (...) <b>A fruta foi desde o ano passado.</b> Assim como também no 1º intervalo da manhã a existência de 2 bufetes... Acho muito bem. (...) <b>E tiraram de cá as duas máquinas dos refrigerantes</b> que aquilo para os miúdos era (...) e não servem sumos com gás” (E7A);</p> <p>- “Bem é a nível administrativo que eu posso falar mais, porque lá fora eu não conheço o que se passa (...)Aqui <b>não houve grandes alterações</b>” (E9A);</p>	<i>Mudança</i>	Mnte9a7”
<b>Participação (Pt)</b>	<p>- “<b>Na altura em que eu estive na comissão de autoavaliação, conheci mais ou menos o processo de elaboração de inquéritos, mas depois a aplicação dos inquéritos e a análise eu já não estive. Penso que foi com o M. e com a S.. Eu, entretanto, no fundo abandonei,</b> acabei por participar menos. Os professores são um grupo que à partida participa sempre, os outros, é como te digo, não conheço”. (E2A)</p> <p>-“(...) além dos relatórios que Diretores de turma, coordenadores, delegados de disciplina, enfim todas essas pessoas, têm de fazer (...), <b>todos</b> os outros professores são ouvidos e <b>manifestam a sua opinião</b>” (E5A);</p> <p>- “ (...) <b>fiz parte da equipa de autoavaliação</b> (...)” (E6A);</p> <p>- “Dei conta, sim, porque como encarregada de educação recebi, penso que duas vezes, <b>inquéritos em casa</b>” (E8A);</p> <p>- “<b>O pessoal todo adere.</b> Todos participam, todos preenchem, agora a opinião, pode variar”(E10A);</p> <p>-“Nós tivemos várias vezes que <b>o nosso anterior presidente nos pedia “façam sugestões por escrito</b>”. Era uma das partes que ele nos colocava na nossa avaliação própria que nós sugeríssemos melhorias nos serviços (...)” (E10A).</p>	<p><i>Envolvimento</i></p> <p><i>Envolvimento</i></p> <p><i>Envolvimento</i></p> <p><i>Inquéritos</i></p> <p><i>Adesão</i></p> <p><i>Solicitação</i></p>	<p>Pte2a1</p> <p>Pte5a1’</p> <p>Pte6a1”</p> <p>Pte8a2</p> <p>Pte10a3</p> <p>Pte10a4</p>
<b>Resistências (Rt)</b>	<p>- “O querer colocar as acções de melhoria no plano imediato... penso que houve aquele impacto de os professores tomarem logo aquelas opções. Mas depois, no dia-a-dia, começamos a dar conta que <b>essas coisas acabam por se esquecer</b> um bocado e quase</p>		

	<p><b>que sentimos que voltamos outra vez àquele estado que nós podemos dizer “estável” do dia-a-dia”(E4A);</b></p> <p>- “Havia algumas <b>respostas por parte de alguns professores assim um bocadito mais para o complicado</b> porque também não nos podemos esquecer que isto foi feito <b>numa fase de pré-avaliação do desempenho... foi um bocado complicado...</b>” (E6A);</p>	<p><i>Hábito</i></p> <p><i>Conflito</i></p>	<p>Rte4a1</p> <p>Rte6a2</p>
<p><b>Irrelevância</b></p> <p><b>(Irl)</b></p>	<p>- “Agora, se resulta ou não, se calhar ainda é cedo para saber, <b>não sei</b>. Se calhar só ao fim de um ciclo de avaliação” (E5A);</p> <p>- “Estou no meio, leio-os na altura e depois lá ficam que <b>eu não ligo muito...</b> O resultado prático desse plano de melhoria, não sei. Se alguém se apercebeu directamente disso, não sei” (E5A);</p> <p>- “<b>Agora, se isso vai ter reflexo?</b>” (E6A);</p> <p>- “<b>É muito pouco tempo para nós podermos tirar qualquer ilação</b>”(E6A);</p> <p>- Acerca do Relatório de Autoavaliação da Escola: “Não. <b>Não me apercebi</b> desse aspecto porque nunca me foi dado a conhecer” (E8A);</p> <p>- “<b>Eu não dei sugestão nenhuma. Acho que a escola funcionava bem</b>, do que me é dado conhecer como encarregada de educação, não dei nenhuma sugestão” (E8A);</p> <p>- Acerca do relatório: “ Por acaso, <b>não tive conhecimento sobre isso</b>” (E10A)</p>	<p><i>Desconhecimen to</i></p> <p><i>Desinteresse</i></p> <p><i>Cepticismo</i></p> <p><i>Cepticismo</i></p> <p><i>Desconhecimen to</i></p> <p><i>Desinteresse</i></p> <p><i>Desconhecimen to</i></p>	<p>Irle5a1</p> <p>Irle5a2</p> <p>Irle6a3</p> <p>Irle6a3’</p> <p>Irle8a1’</p> <p>Irle8a2’</p> <p>Irle10a1’’</p>

## ESCOLA B

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Necessidade (N)</b>	<p>- “Era uma ideia que foi proposta há cerca de 4 ou 5 anos por um grupo de professores ao anterior Presidente do Conselho Executivo. Isto porque sentíamos todos que era necessário <b>identificar</b> nos vários serviços da escola e até sectores, quer pedagógico, quer administrativo, quais eram os <b>pontos fracos e fortes</b> sem ser uma análise superficial, quase que a olho” (E1B);</p> <p>- “E quando se falou na necessidade de avaliar procedimentos, serviços, departamentos etc., toda a gente acolheu bem a ideia. Foi isso que as pessoas quiseram sobretudo ouvir: <b>pelo menos não há critérios arbitrários...</b>” (E1B);</p> <p>- “Nós já tínhamos essa ideia quando entramos para aqui como Comissão Provisória” (E3B);</p> <p>- “Depois desse processo de avaliação externa, então, com a nova direção, iniciou-se um processo de autoavaliação” (E5B).</p>	<i>Interna</i>	Ne1b1
		<i>Identidade</i>	Ne1b2
		<i>Crítérios</i>	Ne1b3
		<i>Projecto</i>	Ne3b4
		<i>Externa</i>	Ne5b5
<b>Formalização (Fm)</b>	<p>- Antes : “O que a escola se limitou a fazer era uma conformidade com a execução de um plano anual de actividades” (E1B);</p> <p>- “ (...) quando eu entrei para aqui há um ano atrás, no meu <b>programa de intervenção, fiz questão de colocar também a autoavaliação da escola como um dos pontos a desenvolver ao longo dos quatro anos.</b> E também o <b>Conselho Geral aprovou no RI a necessidade e como imperativo a existência de autoavaliação,</b> seja qual for o modelo que se adopte, mas que haja práticas de autoavaliação” (E1B);</p> <p>- “E construir o seu <b>mapa estratégico</b> com objetivos do departamento ou do serviço, com <b>indicadores,</b> com <b>metas,</b> com elementos de superação de determinados <b>resultados,</b> de modo que se possa, até a nível financeiro, fazer um <b>orçamento</b> mais baseado nos reais custos que a escola vai ter ao longo do ano” (E1B);</p>	<i>Conformidade</i>	Fme1b1
		<i>Programa</i>	Fme1b2
		<i>Órgãos de gestão</i>	Fme1b3
		<i>Instrumentos de gestão</i>	Fme1b4
		<i>Instrumentos de gestão</i>	Fme1b4'
		<i>Instrumentos de gestão</i>	Fme1b4''
<b>Uniformização (Ufr)</b>	- “Nós aqui tentámos fazer a <b>ligação entre a gestão estratégica da escola, a avaliação do desempenho do pessoal não docente e o desempenho das várias estruturas pedagógicas da escola.</b> Tentar motivar os docentes e funcionários para que o seu sector ou seu serviço	<i>Articulação</i>	Ufre1b1

	<p>ou departamento tenha também ele uma avaliação que seja mais do que uma avaliação digamos por olhar..." (E1B);</p> <p>- "(...) foi constituída uma equipa e, portanto, foram feitos questionários durante este ano letivo, a professores, funcionários, alunos, encarregados de educação e penso que eles agora estão a acabar, os resultados" (E5B);</p> <p>- " (...)neste tipo de avaliação, foram os DT que fizeram a entrega aos alunos e eles responsabilizaram-se (...) Foram dados 15 dias (...) e os alunos colaboraram e trouxeram os questionários, quer os preenchidos por eles, que foi feito em contexto sala de aula, penso que até foi numa aula de área de projecto para não interromper os trabalhos, e os dos pais e encarregados de educação foram levados para casa e foram trazidos em tempo útil" (E5B);</p> <p>- "Fazem questões relativamente aos Diretores de Turma, às infra-estruturas..." (E7B);</p> <p>- "Este inquérito fazia-nos imensas perguntas se nós gostávamos dos professores e gostávamos ou não dos métodos que eles utilizavam para dar as aulas..." (E7B);</p>	<p><i>Institucionalização</i></p> <p><i>Institucionalização</i> <i>Procedimentos</i> <i>Audição</i></p> <p><i>Procedimentos</i></p> <p><i>Procedimentos</i> <i>Percepções</i></p>	<p>Ufre1b2</p> <p>Ufre5b2' Ufre5b3 Ufre5b4</p> <p>Ufre5b3'</p> <p>Ufre7b3''</p> <p>Ufre7b3''' Ufre7b5</p>
<p><b>Monitorização</b></p> <p><b>(Mnt)</b></p>	<p>- "Há noção de que alguns sectores já estarão a funcionar melhor. Agora, há também a consciência de que há muita coisa a melhorar e eu penso que toda a gente está à espera que se diga, sem ofensa, aquele serviço não funciona bem, etc., porque toda a gente tem a consciência que de facto ainda é muito recente algumas alterações que foram introduzidas e que não estão ainda a produzir os efeitos que se pretendia e estão à espera realmente que estes inquéritos possam trazer..." (E1B);</p> <p>- "E desencadearam o processo neste ano letivo, no 2º período. Foi no 2º período. Foram dados os passos definitivos com a escolha da equipa de autoavaliação e depois com uma calendarização que foi feita e depois com todo o trabalho que decorreu no final do 2º período e no 3º a fazer isto" (E2B);</p> <p>- "Portanto, não há ainda a monitorização desses processos. Nalguns processos já se faz, mas noutros ainda não" (E3B);</p> <p>- "Mas a parte da monitorização de permutas, de utilização de materiais informáticos e por aí a fora, por um lado, os funcionários têm mais</p>	<p><i>Melhoria</i></p> <p><i>Mudança</i></p> <p><i>Resultados</i></p> <p><i>Organização</i></p> <p><i>Acompanhamento</i></p> <p><i>Tratamento da informação</i></p>	<p>Mnte1b1</p> <p>Mnte1b2</p> <p>Mnte1b3</p> <p>Mnte2b4</p> <p>Mnte3b5</p> <p>Mnte3b6</p>

	<p><b>uma noção de quantas vezes é que um professor requisita</b> e não sei quê., mas por outro lado, <b>não há o tratamento informático desta informação.</b> Nós no final do ano, nós direção, se quiséssemos fazer um estudo, não temos hipóteses nenhuma e aí é que entrariam os professores” (E3B);</p> <p>- “Portanto, já há muita coisa que se faz nesta escola <b>mas ainda há pessoas, nomeadamente, funcionários e alunos, que não se apercebem</b> de tudo o que é feito e depois <b>falta a divulgação.</b> E dizer de que forma é que essas actividades ou esses projectos são positivos no contributo para o sucesso escolar dos alunos. E na tal <b>articulação entre os conteúdos curriculares e os que não são curriculares</b>” (E3B);</p> <p>- “Em termos pedagógicos é a <b>articulação curricular entre departamentos e conselhos de turma.</b> Pronto. Aí ainda falha (...)E depois a tal avaliação das aulas de apoio. Nós sabemos que os alunos tiveram aulas de apoio e que, em alguns casos, através dos planos de recuperação e de acompanhamento, que surtiram efeito. Mas não sabemos como é que se chegou a esse surtir efeito” (E3B);</p> <p>- <b>“Filha: Até foi bom! Ficaram com uma noção sobre o que os professores, os alunos e isso acham do funcionamento da escola”</b> (E8B);</p>	<p><i>Acompanhamento</i></p> <p><i>Pontos fracos</i></p> <p><i>Pontos fracos</i></p> <p><i>Conhecimento</i></p>	<p>Mnte3b5’</p> <p>Mnte3b7</p> <p>Mnte3b7’</p> <p>Mnte8b8</p>
<b>Participação (Pt)</b>	<p>- “E quando se falou na necessidade de avaliar procedimentos, serviços, departamentos etc., <b>toda a gente acolheu bem a ideia.</b> Foi isso que as pessoas quiseram sobretudo ouvir: pelo menos não há critérios arbitrários...” (E1B);</p> <p>- “ (...) <b>nós temos uma resposta aos inquéritos muito boa. A percentagem mais fraca foi a dos pais, mas foi 58%,</b> mas os outros andou tudo na casa dos 80 e.. , 90 e poucos % ...” (E3B);</p> <p>- <b>“Cheguei a fazer parte da elaboração deste questionário”</b> (E4B);</p> <p>- <b>“Toda a gente respondeu”</b> (E9B);</p>	<p><i>Envolvimento</i></p> <p><i>Adesão</i> <i>Inquéritos</i></p> <p><i>Envolvimento</i></p> <p><i>Adesão</i></p>	<p>Pte1b1</p> <p>Pte3b2 Pte3b3</p> <p>Pte4b1’</p> <p>Pte9b2’</p>
<b>Resistências (Rt)</b>	<p>- “Nós pensamos que a grande maioria das coisas que nós lá propusemos são exequíveis, <b>mas só que, lá está, aponta tudo para o trabalho de equipa e algumas equipas formadas por professores e funcionários, o que também é complicado, não é?”</b> (E3B);</p> <p>- “Nós também tivemos (...) <b>sobretudo na classe</b></p>	<p><i>Hábito</i></p> <p><i>Conflito</i></p>	<p>Rte3b1</p> <p>Rte3b2</p>

	<p><b>docente, tivemos pessoas em que, por exemplo, o inquérito do princípio ao fim era sempre o nível 5, ou então era sempre o nível 0 ou 1. (...) havia colegas que não sabiam que estavam representados no Pedagógico” (E3B);</b></p>		
<p><b>Irrelevância</b></p> <p><b>(Irl)</b></p>	<p>- Acerca de se a equipa conseguiu o seu objetivo: <b>““Também já não fiz tanto parte dessa reflexão. Portanto, fiz mais parte integrante da elaboração e também da contagem, sim, mas foi mais por aí” (E4B);</b></p> <p>- Mãe: <b>“Não. Se houve, no ano passado, foi ela, que eu no ano passado nunca fui lá” (E8B);</b></p> <p>- <b>“Também nunca perguntei. Nunca fiz perguntas disso, se calhar deveria, mas nunca perguntei nem tenho conhecimento” (E10B).</b></p>	<p><i>Desinteresse</i></p> <p><i>Desconhecimento</i></p> <p><i>Desinteresse</i></p>	<p>Irle4b1</p> <p>Irle8b2</p> <p>Irle10b1’</p>



## ESCOLA C

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Necessidade</b>  <b>(N)</b>	“Ficámos todos na escola com a sensação, com a percepção de que <b>havia uma necessidade de termos indicadores do nosso percurso</b> , do nosso progresso” (E1C);	<i>Interna</i>	Ne1c1
	“Nós, neste momento, nesta escola, que vamos ter <b>avaliação externa</b> , estamos no momento de nos preocuparmos com as evidências. Nós estamos a trabalhar no sentido de termos um portefólio de escola, chamemos-lhe assim, um portefólio repleto de evidências” (E1C)	<i>Externa</i>	Ne1c2
<b>Formalização</b>  <b>(Fm)</b>	<p>- “(...) esta <b>comissão de avaliação tem um representante, um elemento que é membro do Conselho Pedagógico</b>, e eu entendi que devia ser assim e depois prevaleceu assim em termos do <b>regulamento interno</b>, no Conselho Geral, exactamente para credibilizar a função da comissão de autoavaliação, ou seja, conferir-lhe o <b>estatuto de estrutura de coordenação e supervisão</b> e hoje, nesta escola, de acordo com o organograma, de acordo com o regulamento interno, a comissão de autoavaliação é uma estrutura de coordenação e supervisão” (E1C);</p> <p>- “E eu até já fui buscar resultados desses painéis da autoavaliação para a <b>revisão do Projecto Educativo</b>” (E1C);</p> <p>- “O <b>Projecto Educativo</b> vai ter este ano uma componente de reforço dos níveis de participação. Na proposta que apresentei ontem em <b>Conselho Pedagógico</b> já estão exactamente algumas estratégias nessa finalidade que é diluir o sentimento de não participação...” (E1C);</p> <p>- “ (...) tem havido um esforço muito maior a nível dos vários <b>departamentos, ao nível de criar instrumentos de avaliação</b> que sejam similares, com matrizes que sejam aplicadas de igual forma a todos os alunos, com a tentativa de uniformizar, de facto, outros instrumentos, mas também as práticas, as metodologias, diferenciando depois aquilo que é para diferenciar” (E2C);</p> <p>- “Há uma <b>relatório</b> que foi comunicado e esse existe e é o primeiro, o do grau de satisfação dos encarregados de educação, enfim, estava na página da escola. Não sei se o</p>	<i>Estrutura</i>	Fme1c1
		<i>Órgãos de Gestão</i>	Fme1c2
		<i>Instrumentos de Gestão</i>	Fme1c3
		<i>Órgão de Gestãp</i>	Fme1c2’
		<i>Instrum. de gestão</i>	Fme1c3’
		<i>Órgãos de gestão</i>	Fme1c2’’
		<i>Instrumentos de avaliação</i>	Fme1c6
		<i>Relatório</i>	Fme3c7

	outro, aquele outro que nós fizemos, ao longo dos vários anos os mesmos alunos. Esse não sei se foi publicado” (E3C);		
<b>Uniformização</b>  <b>(Ufr)</b>	“São objeto de análise em Conselho Pedagógico e depois na Assembleia de Escola, hoje, Conselho Geral... Portanto, <b>temos uma prática de mostrar os resultados que temos desde há muito tempo</b> ” (E1C);	<i>Institucionalização</i>	Ufre1c1
	- “ (...) a comissão fez um trabalho, nessa altura, sem a preocupação de modelos, de ... <b>Passou inquéritos, fez entrevistas, fez observações e produziu um relatoriozinho</b> ” (E1C);	<i>Procedimentos</i>	Ufre1c2
	- “ (...) tem havido um esforço muito maior a nível dos vários <b>departamentos, ao nível de criar instrumentos de avaliação que sejam similares</b> , com matrizes que sejam aplicadas de igual forma a todos os alunos, <b>com a tentativa de uniformizar</b> , de facto, outros <b>instrumentos</b> , mas também as <b>práticas</b> , as metodologias, diferenciando depois aquilo que é para diferenciar” (E2C);	<i>Uniformidade</i>	Ufre2c3
	- “A nível de resultados escolares, há <b>tradição na escola</b> ” (E3C);	<i>Tradição</i>	Ufre3c4
	- “ <b>Foram feitos questionários a todas essas pessoas para ver o grau de satisfação</b> relativamente à escola. <b>Foram produzidos relatórios</b> daquilo que as pessoas achavam que estava mal. <b>Foram dados a conhecer ao Diretor</b> , que <b>fez chegar a Conselho Pedagógico</b> para serem <b>transmitidos aos grupos e às pessoas que tinham respondido ao inquérito</b> . E com base nisso <b>foram-se elaborando mais instrumentos de avaliação de modo a ir colmatando, melhorando os aspectos detectados</b> ” (E5C);	<i>Procedimentos</i>	Ufre5c2’
<b>Monitorização</b>  <b>(Mnt)</b>	- “(...) <b>temos um sistema mais ou menos consistente</b> ... Eu digo mais ou menos porque a gente nunca tem uma forma de aferição com outras escolas... que nos diz que resultados é que nós temos este ano (...)que <b>taxas de transição, de retenção, que taxas de permanência nos vários anos temos. (...)Hoje nós temos indicadores estatísticos há muitos anos e temos de uma forma sistemática, nós temos instrumentos</b> ” (E1C);	<i>Consistência</i>	Mnte1c1
		<i>Indicadores</i>	Mnte1c2
	- “Do <b>relatório</b> do ano passado surgiu uma coisa curiosa, muito interessante que... Trabalhou-se muito a <b>questão da liderança</b> ”	<i>Liderança</i>	Mnte1c3

<p>naqueles indicadores da CAF vê-se muito isso e apareceram coisas muito interessantes sobretudo ao nível do pessoal não docente. E eu até já fui buscar <b>resultados</b> desses painéis da autoavaliação para a revisão do Projecto Educativo. Uma das questões que se detectou foi <b>uma enorme desmotivação ao nível do pessoal não docente...</b> Muito maior do que do pessoal docente. Uma enorme desmotivação..." (E1C);</p> <p>- "Portanto, e notou-se que <b>as respostas onde a predominância dos "às vezes" e dos "nunca" existiam eram exactamente ao nível da participação</b>, ao nível daquelas questões que se prendiam com o sentimento da participação"(E1C);</p> <p>- " (...) muito daquilo que nós considerávamos que era a avaliação centrava-se muito ao nível de avaliar o quê? Avaliar os <b>resultados</b> que os nossos alunos obtêm" (E1C);</p> <p>- "Eu notei algum empenho no sentido de não deixar que esses inquéritos fossem apenas objeto de um tratamento e elaboração de um relatório, <b>mas que esse relatório tivesse produzido alguns efeitos práticos</b>" (E2C);</p> <p>- "<b>O facto de muitas vezes a comunicação do topo não chegar propriamente às bases. Ou se fica pelas estruturas intermédias</b>, ou então as <b>estruturas intermédias não estavam a funcionar devidamente</b>" (E2C);</p> <p>- "Eu acho que a nível pedagógico tem havido um esforço muito grande, particularmente em ultrapassar uma crítica que era feita e que nós tínhamos, que conhecíamos e que tem a ver com a <b>articulação e a coordenação pedagógica</b>" (E2C);</p> <p>- "E também ao nível do pessoal não docente, eu lembro-me que ao nível do inquérito um dos aspectos que eles também frisavam era <b>o facto de não serem muitas vezes ouvidos</b>" (E2C);</p> <p>- "<b>Era a forma como funcionam os departamentos</b>. As questões visavam várias coisas, não é? Sobretudo, a questão era ver se aquela prática existia no departamento. Se não existia, se achava que era importante que existisse. Havia <b>práticas</b> que nós sabíamos por experiência própria que não funcionavam nalguns departamentos. Também não</p>	<p><i>Resultados</i></p>	Mnte1c4
	<p><i>Pontos Fracos</i></p>	Mnte1c5
	<p><i>Pontos Fracos</i></p>	Mnte1c5'
	<p><i>Resultados</i></p>	Mnte1c4'
	<p><i>Consequências</i></p>	Mnte2c6
	<p><i>Pontos Fracos</i></p>	Mnte2c5''
	<p><i>Pontos Fracos</i></p>	Mnte2c5'''
	<p><i>Pontos Fracos</i></p>	Mnte2c5''''
	<p><i>Funcionamento</i></p>	Mnte3c7
	<p><i>Práticas</i></p>	Mnte3c8

<p>sabíamos se aquela prática era valorizada pelos professores” (E3C);</p> <p>- “No início do ano fizemos um comparativo... seguimos os alunos, os mesmos, ao longo de vários anos. Portanto, desde a entrada, 7º, 8º, 9º, secundário, na mesma. E esse estudo permitiu-nos ver algumas oscilações que se verificaram em várias disciplinas. Alunos que, por exemplo, numa disciplina, num determinado ano, tinham bons <b>resultados</b>, no ano seguinte, péssimos” (E3C);</p> <p>- “E teríamos nós a intenção, enfim, o ano passado ou a começar neste ano, de voltar, <b>ver se houve coisas que alteraram</b>, o que é que não alterou, enfim. Era isso que tínhamos planeado e ver se de facto depois daquele estudo feito, o que é que já alterou, o que é que ainda não alterou” (E3C);</p> <p>- “ (...) o que nós pensámos era uma coisa que não era prática, é que os departamentos deveriam <b>definir metas</b> (...). <b>De excelência</b>, era óptimo” (E3C);</p> <p>- “ (...) sobre a satisfação dos EE face à escola que teve excelentes <b>resultados</b>, surpreenderam-nos. De facto, <b>foi uma surpresa...</b>” (E3C);</p> <p>- “ (...) amigo crítico: aquele que iria assistir às aulas do colega para depois <b>ver o que é que correu bem, o que é que correu mal</b>. No sentido de que só observados por uma pessoa externa é que nós sabemos aquilo que nós fizemos e que não devíamos ter feito. (...) E queríamos saber também se eles achavam, os colegas, se isso era interessante para eles, vantajoso. E os resultados, de facto, sim senhor” (E3C);</p> <p>- “Houve coisas que <b>alteraram</b>. Quer dizer, os resultados levaram posteriormente a alguma alteração de práticas, a nível de gestão, e que foi de grande utilidade e isso foi reconhecido pelos próprios funcionários. Houve práticas que se alteraram” (E3C);</p> <p>- “Notou-se, de facto, essa <b>mudança a nível da gestão. Ouvir, reunir mais com os funcionários</b>” (E3C);</p> <p>- “(...) penso que <b>as coisas hoje são mais consistentes. Há instrumentos que nos permitem medir estas coisas, que não são tão fáceis de medir, não é?</b>” (E5C);</p>	<p><i>Resultados</i></p>	<p>Mnte3c4’</p>
	<p><i>Mudança</i></p>	<p>Mnte3c9</p>
	<p><i>Excelência</i></p>	<p>Mnte3c10</p>
	<p><i>Nova percepção</i></p>	<p>Mnte3c11</p>
	<p><i>Acompanhamento</i></p>	<p>Mnte3c12</p>
	<p><i>Mudança</i></p>	<p>Mnte3c9’</p>
	<p><i>Mudança</i></p>	<p>Mnte3c9’’</p>
	<p><i>Consistência</i></p>	<p>Mnte5c1’</p>

	<p>- “Nesse aspecto acho que há uma preocupação muito maior das pessoas em se preocuparem em terem instrumentos e <b>mecanismos que permitam aferir</b>” (E6C);</p>	<i>Mecanismos de aferição</i>	Mnte6c13
	<p>- “<b>A sistematização das coisas é que me parece que ainda não é uma coisa assim muito.... Muito concreta</b>”(E6C)</p>	<i>Pontos Fracos</i>	Mnte6c5”””
	<p>- “Acho que eles são muito atentos. A única coisa que falha aqui, acho que não está no âmbito deles. E é um problema que tem sido sempre debatido, sempre apontado, mas que foge do âmbito da escola por falta de verbas, que <b>é o Pavilhão de Educação Física</b>, que é um problema que já ponderamos “não vamos deixar os nossos filhos fazer Ed. Física”. Acho que <b>é o ponto mais fraco</b>, mas que também não está ao nível da gestão da escola. Nós já pusemos o problema por escrito, já seguiu para o Ministério, seguiu os trâmites normais. A resposta foi que um dia há de ser composto. De resto, situações pontuais que tivessem de ser corrigidas e que tivesse ao nível deles, isso foi ...” (E8C)</p>	<i>Condições</i>	Mnte8c14
		<i>Pontos Fracos</i>	Mnte8c5””””
	<p>- “Mas eu acho que é visível. É visível o empenho das pessoas que estão à frente da escola, é visível o <b>querer ser melhor e o dar mais e melhor</b> a quem cá trabalha e a quem cá estuda, não é? E acho que por aí estamos bem servidos”. (E8C)</p>	<i>Melhoria</i>	Mnte8c15
	<p>- “Foram colocadas questões válidas. Uma delas tinha a ver com o facto de se nós conhecíamos o Regulamento Interno da Escola ou o Plano de Actividades da Escola. E que na altura foi questionado porque o senhor engenheiro (Diretor) ficou um bocadinho... <b>Eu acho que ele não tinha a percepção de que nós não tínhamos conhecimento do Plano de Actividades da Escola, que éramos um pouco excluídos: nós, administrativos, assim como os assistentes operacionais</b>” (E9C);</p>	<i>Nova percepção</i>	Mnte9c11’
	<p>- “Após o <b>conhecimento</b> do resultado do questionário. Tivemos uma <b>reunião</b> conjunta, depois, todo o pessoal não docente...” (E9C);</p>	<i>Conhecimento</i>	Mnte9c16

<b>Participação (Pt)</b>	- “Portanto, e notou-se que <b>as respostas onde a predominância dos “às vezes” e dos “nunca” existiam eram exactamente ao nível da participação</b> , ao nível daquelas questões que se prendiam com o sentimento da participação”(E1C);	<i>Envolvimento</i>	Pte1c1
	- “ (...) lembro-me dos <b>inquéritos</b> que foram realizados nos <b>vários elementos da comunidade</b> e que esse aspecto era muito realçado” (E2C);	<i>Inquéritos Envolvimento</i>	Pte2c2 Pte2c1’
	- “(...) que era essa questão de <b>procurar o topo aproximar-se mais das bases</b> fazendo funcionar melhor as estruturas intermédias, no sentido de as pessoas sentirem que é a expressão do RI, quer dizer, as pessoas têm que sentir que aquilo é o RI que não é só aprovado nas estruturas de topo, mas que cada um dê o seu contributo para podermos chegar a determinado consenso” (E2C);	<i>Comunicação</i>	Pte2c3
	- “(...) um <b>inquérito aos EE</b> ” (E3C);	<i>Inquéritos</i>	Pte3c1’
	- “ (...) <b>eu sempre pertenci, mas o ano passado deixei de pertencer</b> , ou há dois anos – e portanto também algumas coisas não acompanhei assim muito de perto” (E4C);	<i>Pertença</i>	Pte4c4
	- “Com um certo objetivo de testar primeiro o grau de <b>satisfação</b> das pessoas relativamente à escola, de todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais e encarregados de educação (EE), etc.” (E5C);	<i>Satisfação</i>	Pte5c5
<b>Resistências (Rt)</b>	- “Penso que as pessoas <b>estariam à espera que a comissão fosse pessoalizar críticas</b> , pontos fracos...” (E1C);	<i>Ansiedade</i>	Rte1c1
	- “Nós notamos, quer dizer, <b>falamos de cooperação entre as pessoas, entre os grupos, mas as coisas continuam a ser muito individuais</b> : “eu tenho isto e não dou àquele” (E3C);	<i>Hábito Individualismo</i>	Rte3c2 Rte3c3
	- “ <b>Primeiro, foi muito mal recebida, no início. Mal recebida, tinham medo, porque foi na altura em que também foi implementada a avaliação dos professores e, as pessoas já estavam descontentes</b> , para eles tomaram aquilo como sendo mais uma avaliação. O início foi muito mal recebido, houve desconfiança por parte das pessoas a responder aos inquéritos, porque foi uma altura má em que foi tentada a implementação” (E5C);	<i>Conflito</i>	Rte5c4

	- “ (...) <b>aquele tempo que se calhar deveria ser dedicado a uma reflexão mais cuidada dessas coisas não existe</b> ” (E6C);	<i>Falta de tempo</i>	Rte6c5
<b>Irrelevância</b>  (Irl)	- “ (...) a percepção que eu tenho é de que as pessoas <b>“ah isto não interessa nada. Nós temos que fazer isto porque vamos ser inspeccionados e portanto nós temos que estar preparados...”</b> (E1C);	<i>Desinteresse</i>	Irle1c1
	- <b>“(...) acabamos por concluir que a autoavaliação das escolas não consegue resolver os problemas fundamentais da educação, da qualidade da educação... Não. Eu acho que não mesmo. Definitivamente. Nesse aspecto, não”</b> (E1C);	<i>Ineficácia</i>	Irle1c2
	- “ (...) no final do ano, portanto, <b>fizemos o estudo deles, mas não chegámos a fazer o relatório porque, entretanto, quando de soube que esta escola iria fazer parte do mega-agrupamento</b> , o presidente, na altura disse: <b>“Não vale a pena”</b> ”(E3C);	<i>Inacabamento</i>	Irle3c3
	- <b>“não chegamos a fazer esse estudo”</b> (E3C);	<i>Inacabamento</i>	Irle3c3'
	- <b>“A eficácia do estudo é que é pequena... Pronto... Era aí que eu tinha... Olhava-se para ali: “de facto está pior...” quer dizer, não há uma tradição dos grupos de departamento, enfim, analisar, ver o que é que correu mal no final do período”</b> (E3C);	<i>Inconsequência</i>	Irle3c4
	- <b>“Portanto, as pessoas fazem, chegou ao fim, acabou. Não se consegue fazer parar e dizer : “o que é que houve? O que é que faltou?”, para possivelmente alterar muitas coisas”</b> (E3C);	<i>Inconsequência</i>	Irle3c4'
	- “ (...) é que <b>não há uma prática que é reflectir</b> sobre aquilo que se passou: aplicámos esta estratégia, correu bem? Correu mal? Avaliá-la” (E3C).	<i>Inconsequência</i>	Irle3c4''
	- <b>“Mas eu já não sei bem qual era o teor de tudo o que lá estava. É já com muitos meses de distância. Eu, na altura, preenchi e ...”</b> (E4C);	<i>Esquecimento</i>	Irle4c5
	- <b>“Não me lembra assim muito bem como é que era feita antigamente e penso que era feita se calhar um bocadinho, não vou dizer “à toa”, mas se calhar um bocado sem grandes instrumentos”</b> (E5C);	<i>Tentativa e erro</i>	Irle5c6

	<p>- <b><i>“E os resultados desses procedimentos de autoavaliação têm tido alguma resposta da parte da escola no sentido de melhorar os pontos fracos?</i></b></p> <p><b>Pois. Se calhar, têm, não sei. (Sorriso...) Não sei.</b> Acho que ainda... Acho que é uma.... Acho que <b>isto é um processo de algum tempo.</b> Acho que nós estamos a começar de interiorizar estas coisas. Portanto, daqui até que haja.... <b>Eu não estou a dizer que não haja sempre, que não haja uma reflexão sobre aquilo que se fez e que não haja uma tentativa para ... Para melhorar. A sistematização das coisas é que me parece que ainda não é uma coisa assim muito.... Muito concreta”(E6C);</b></p> <p>- <b><i>“E porque acho que este é um processo que também demora algum tempo a interiorizar,</i></b> acho eu. E depois, também, porque se calhar, nós andamos cheinhos de trabalho, trabalho em termos de papelada, relatórios, não sei quanto...” (E6C);</p> <p>- <b><i>“Notaram alguma diferença na escola depois de ter havido a recolha dessa informação? Notaram alterações na organização da escola?</i></b> Não. Nada mesmo” (E7C);</p> <p>- <b><i>“Apercebi-me que haveria qualquer coisa, mas também não quis aprofundar nem saber porquê. Mas apercebi-me que existia”(E10C);</i></b></p> <p>- <b><i>“Deu conta que tomaram algumas medidas de mudança na escola, à medida que foram procedimentos de avaliação externa, interna? Não” (E10C).</i></b></p>	Desconhecimento	Irle6c7
		Lentidão	Irle6c8
		Inconsequência	Irle6c4”
		Descontinuidade	Irle6c9
		Lentidão	Irle6c8’
		Desconhecimento	Irle7c7’
		Desinteresse	Irle10c1’
		Desconhecimento	Irle10c7”



## ANEXO X – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA QUESTÃO 3

### QUESTÃO 3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?

#### ESCOLA A

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Legitimação</b>	- “(...) uma assessoria no âmbito da avaliação externa que também nós incorporámos no nosso plano / projecto de autoavaliação. (...) Quando tivemos conhecimento do programa AVES (...), aderimos sem qualquer hesitação porque nos parecia dar resposta a algumas das procuras que nós estávamos a fazer (...)” (E1A).	<i>Adesão</i>	<i>Lege1a1</i>
<b>Monitorização</b>	- “O programa AVES produz por ano cerca de três <b>relatórios</b> , digamos. Tem a ver com as provas de <b>conhecimento</b> (...) e também um relatório que tem a ver com as opiniões, competências e <b>valores</b> , que tenta “medir”, conhecer o trabalho que a escola vai fazendo para lá do trabalho normal, científico, em cada uma das disciplinas. (...)E para além desses relatórios há também um relatório que tem a ver com o <b>clima</b> organizacional, que serve para nós vermos em cada ano o estado, digamos, o “boletim meteorológico” da escola” (E1A).  - “Antes da av.externa (...) aquilo que nós fazíamos era o <b>acompanhamento</b> através do Conselho Pedagógico” (E1A)	<i>Relatórios Funcionamento</i>  <i>Acompanhamento</i>	<i>Mone1a1 Mone1a2  Mone1a3</i>
<b>Autoconhecimento</b>	-“ (...) mesmo a avaliação externa, concordo em absoluto. Além de eu concordar com a autoavaliação, que acho que é fundamental, é prioritário até as pessoas reflectirem e auto-conheceram-se, parece-me que o <b>cruzamento do olhar interno com o olhar externo</b> é muito importante. E até me parece que devia ser feito <b>todos os anos</b> , digamos assim” (E3A);	<i>Cruzamento de olhares Continuidade</i>	<i>ACe3a1 ACe3a2</i>
<b>Mudança</b>	- “Aquilo que nós fizemos na sequência da avaliação externa e por sugestão da inspecção, na altura a equipa inspectiva que esteve cá, da equipa de avaliação externa, digamos assim, que sugeriu que se formalizasse um grupo de trabalho. <b>Criámos esse grupo</b> na sequência dessa sugestão” (E1A).	<i>Criação</i>	<i>Mde1a1</i>
<b>Imposição</b>	- “Aquilo que nós fizemos na sequência da avaliação externa e por <b>sugestão</b> da inspecção, na altura a equipa inspectiva que esteve cá, da <b>equipa de avaliação externa</b> , digamos assim, que sugeriu que se formalizasse um grupo de trabalho. Criámos esse grupo na sequência dessa sugestão” (E1A);	<i>Sugestão Intervenção</i>	<i>lme1a1 lme1a2</i>
<b>Formalização</b>	- “O que marca a diferença é que depois da avaliação externa nós <b>constituímos formalmente</b> um grupo para trabalhar este assunto (av. Interna)” (E1A);	<i>Constituição</i>	<i>Fore1a1</i>
<b>Participação</b>	- “ (...) como não havia pessoas com formação, aquilo que fizemos foi procurar <b>encontrar em cada departamento aqueles que estavam mais motivados</b> para, e optamos pelo regime de voluntariado e foi assim que se constituiu a equipa (...)”. (E1A)	<i>Envolvimento</i>	<i>Pare1a1</i>



**ESCOLA B**

<b>Categorias</b>	<b>Citações das Entrevistas</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Código</b>
<b>Legitimação</b>	<p>- “Fomos intervencionados pela avaliação externa em Abril e eu penso que a partir dessa altura houve a nítida <b>consciência</b> (quer de parte de professores, quer de alunos, funcionários e pais que nessa altura vieram cá também às reuniões com a Inspeção) da necessidade de existir uma autoavaliação” (E1B).</p> <p>- “Quando a actual equipa de gestão entrou, a meio, portanto, em Agosto de 2008, já no plano de ação que foi pedido pela Sra. Diretora Regional de Educação, nós escrevemos a <b>intenção</b> clara de efectuar uma autoavaliação da escola” (E1B).</p> <p>- “(...) uma autoavaliação que permita à escola decidir e ter acções que remedeiem os pontos fracos, ter consciência daquilo que é realmente o núcleo forte em que a escola deve apostar e por outro lado, ter noção do que é que está a prejudicar a actuação da escola em termos do exterior e que oportunidades, quer da parte do meio, quer da parte do ministério, se nos oferecem para podermos desenvolver a nossa ação. Isso ficou completamente <b>nítido</b> e consciente de há um ano para cá” (E1B).</p> <p>- “ (...)tentamos ter em conta aqueles aspectos negativos que apareceram no relatório da inspeção e fizemos depois, no final, uma breve comparação entre aquilo que conseguimos <b>apurar</b> com este processo e aquilo que a IGE tinha apurado” (E3B)</p>	<i>Consciência</i>	<i>Lege1b1</i>
		<i>Intenção</i>	<i>Lege1b2</i>
		<i>Nitidez</i>	<i>Lege1b3</i>
		<i>Adequação</i>	<i>Lege3b1</i>
<b>Monitorização</b>	<p>- “Claro que depois é óbvio, quando é para a avaliação da escola, interna ou externa, precisam desses <b>registos</b>, desses dados registados, mas eu acho que uma avaliação que se baseia exclusivamente também nesse tipo de evidências de papéis é capaz também de não ser...” (E2B).</p> <p>- “(...) essa avaliação externa reflecte principalmente o que se tinha passado, na saída da anterior direção que nalguns aspectos era de facto... havia coisas que <b>funcionavam</b> menos bem...” (E2B).</p> <p>- “ (...)tentamos ter em conta aqueles aspectos negativos que apareceram no relatório da inspeção e fizemos depois, no final, uma breve <b>comparação</b> entre aquilo que conseguimos apurar com este processo e aquilo que a IGE tinha apurado” (E3B).</p>	<i>Registos</i>	<i>Mone2b1</i>
		<i>Funcionamento</i>	<i>Mone2b2</i>
		<i>Comparação</i>	<i>Mone3b3</i>
<b>Autoconhecimento</b>	<p>- “(...) uma autoavaliação que permita à escola decidir e ter acções que remedeiem os <b>pontos fracos</b>, ter consciência daquilo que é realmente o <b>núcleo forte</b> em que a escola deve apostar e por outro lado, ter noção do que é que está a prejudicar a actuação da escola em termos do exterior e que oportunidades, quer da parte do meio, quer da parte do ministério, se nos oferecem (...)” (E1B)</p> <p>- “Mas eu acho que foi bom. Porque se conseguiu <b>partir exactamente daquilo que existia</b>” (E1B).</p>	<i>Pontos fortes e fracos</i>	<i>ACe1b1</i>
		<i>Partir do que há</i>	<i>ACe1b2</i>

	<p>- “ (...) perceberam que havia necessidade de fazer também uma avaliação interna, diríamos, mais <b>contínua</b>, também, e não estarmos apenas dependentes dessa avaliação externa que se faz mais ocasionalmente” (E2B).</p> <p>- “(...)tem vantagens, tem alguns aspectos positivos... Aliás, eu acho que será mais... poderá ser mais <b>eficaz</b> até, esta avaliação, do que a avaliação externa.” (E2B).</p> <p>- “Concluimos que já havia algumas coisas que estavam a ser feitas, relativamente às propostas feitas pela IGE, que já <b>há coisas a serem feitas</b>, mas que <b>a escola ainda falha</b> na sua divulgação e na sistematização das coisas da avaliação sobretudo” (E3B).</p>	<p><i>Continuidade</i></p> <p><i>Eficácia</i></p> <p><i>Pontos fortes e fracos</i></p>	<p><i>ACe2b3</i></p> <p><i>ACe2b4</i></p> <p><i>ACe3b5</i></p>
<b>Mudança</b>	<p>- “(...)porque <b>já foi com esta direção</b> que esta avaliação foi feita, embora eles estivessem lá há muito pouco tempo e portanto essa avaliação externa reflecte principalmente o que se tinha passado, na saída da anterior direção que nalguns aspectos era de facto... havia coisas que funcionavam menos bem...” (E2B).</p> <p>- “(...)começaram a notar já alguma <b>predisposição</b> para a mudança e para essa autoavaliação que ainda não tinha sido iniciada nessa altura” (E3B).</p>	<p><i>Nova direção</i></p> <p><i>Predisposição</i></p>	<p><i>Mde2b1</i></p> <p><i>Mde3b2</i></p>
<b>Imposição</b>	<p>- “Quando a actual equipa de gestão entrou, a meio, portanto, em Agosto de 2008, já no plano de ação que foi pedido pela Sra. Diretora Regional de Educação, nós escrevemos a intenção clara de efectuar uma autoavaliação da escola. E essa <b>necessidade</b> surgiu com mais premência a partir do momento em que passados dois meses, em Outubro, tivemos conhecimentos que iríamos ser <b>intervencionados</b> por uma equipa de avaliação externa da IGE” (E1B).</p>	<p><i>Necessidade</i></p> <p><i>Intervenção</i></p>	<p><i>Ime1b1</i></p> <p><i>Ime1b2</i></p>
<b>Formalização</b>	<p>- “A externa baseia-se seguramente em <b>indicadores</b>, como se diz, e nesses dados todos tem de estar tudo registado. A interna também. Nós, este ano, fizemo-la, eu fiz parte da equipa” (E2B).</p>	<p><i>Indicadores</i></p>	<p><i>Fore2b1</i></p>
<b>Participação</b>	<p>- “Precisamente porque a autoavaliação é feita <b>pelas pessoas que estão na escola</b> e com base também, quando nos baseamos nos inquéritos dos alunos, dos pais, dos funcionários, dos próprios professores, etc, estamos a basear-nos na opinião das pessoas que estão na escola, da comunidade...” (E2B).</p>	<p><i>Envolvimento</i></p>	<p><i>Pare2b1</i></p>

## ESCOLA C

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
Legitimação	- “A partir daí surgiu outra <b>necessidade</b> de colocar a questão de outra forma, uma forma mais aprofundada.” (E1C).	<i>Necessidade</i>	<i>Lege1c1</i>
	- “E eu andei a ler, fiz pesquisas, li relatórios, contraditórios de avaliações externas de outras escolas secundárias da tipologia da nossa, porque <b>é bom nós conhecermos aquilo que os inspectores procuram</b> , não é? É bom. E eu verifiquei que um dos calcanhares de Aquiles que eu encontrava muito lá era “a escola não tem práticas de autoavaliação, tá...tá...tá” (E1C).	<i>Conformidade</i>	<i>Lege1c2</i>
	- “Nós (...) tínhamos os resultados, <b>estava tudo feito</b> , muito bem, mas poderíamos ir mais longe.” (E3C)	<i>Trabalho feito</i>	<i>Lege3c3</i>
	- “Não olharam para a <b>qualidade</b> do trabalho feito” (E3C).	<i>Qualidade</i>	<i>Lege3c4</i>
	- “Eles questionavam-nos e <b>nós respondíamos àquilo que eles nos perguntavam e mostrávamos os trabalhos</b> . Aliás, até nos levaram os relatórios que tínhamos. Os relatórios, isso levaram-nos....” (E3C).	<i>Responsividade</i>	<i>Lege3c5</i>
	- “Dá ideia que para eles o tempo é que determina... Deu-me essa sensação. “ <b>É uma equipa que começou há pouco tempo</b> , e tal, e isto ainda tem muito...” Pois tem! Não olharam para a qualidade do trabalho feito. Pouco, foi” (E3C);	<i>Tempo</i>	<i>Lege3c6</i>
	- “Acho que tem havido uma, pelo menos na escola antes do agrupamento, neste momento estamos numa certa agitação, como disse, mas eu acho que se tem feito um trabalho interessante de <b>entrosamento</b> de opiniões, de dados, com a comunidade, com a escola em si” (E4C).	<i>Entrosamento</i>	<i>Lege4c7</i>
Monitorização	- “De uma forma incipiente... Nós começámos por fazer isto apenas ao nível dos <b>resultados</b> dos alunos” (E1C);	<i>Resultados</i>	<i>Mone1c1</i>
	- “Eles questionavam-nos e nós respondíamos àquilo que eles nos perguntavam e mostrávamos os trabalhos. Aliás, até nos <b>levaram os relatórios que tínhamos</b> . Os relatórios, isso levaram-nos....” (E3C).	<i>Relatórios</i>	<i>Mone3c2</i>
Autoconhecimento	- E portanto, a partir daí nós ficamos todos na escola, mais ou menos (...) com a sensação, com a percepção de que <b>havia necessidade de termos indicadores do nosso percurso, do nosso progresso</b> , dos resultados que obtínhamos. Vem daí, vem dessa altura” (E1C).	<i>Conhecimento</i>	<i>ACe1c1</i>
	- “Eu acho que é muito importante porque as escolas e a educação devem <b>partir do terreno</b> , não é?” (E4C)	<i>Partir do que há</i>	<i>ACe4c2</i>
		<i>Auto-crítica</i>	<i>ACe5c3</i>

	<p>- “ (...)é sempre bom sabermos aquilo que estamos a fazer mal. Uma <b>auto-crítica</b> interna é sempre boa. E muitas vezes as pessoas não se apercebem que há certas coisas que fazem e que os próprios alunos não gostam, ou que os EE não gostam” (E5C);</p> <p>-“ E o ter conhecimento daquilo que está mal, pelo menos <b>leva-nos a pensar</b> o que é que estamos a fazer e <b>se podemos melhorar</b> ou não” (E5C);</p>	<i>Reflexão Melhoria</i>	<i>ACe5c4 ACe5c5</i>
<b>Mudança</b>	<p>- “Eu próprio também, entretanto, tinha feito a pós-graduação em administração escolar e tinha contactado com <b>modelos de avaliação</b> das escolas nomeadamente com o modelo a CAF e com o EFQM e aquelas outras coisas todas. E portanto, também eu próprio também estava já <b>sensibilizado</b> para essa temática” (E1C).</p> <p>- “(...)E portanto, a partir daí nós ficamos todos na escola, mais ou menos, (quando digo todos estou a referir-me naturalmente ao núcleo duro, chamemos-lhe assim) <b>O corpo docente, os efectivos da escola.</b> Exactamente. <b>Ficamos todos com a sensação, com a percepção de que havia necessidade de termos indicadores do nosso percurso, do nosso progresso, dos resultados que obtínhamos.</b> Vem daí, vem dessa altura .... o início do... do sentimento de nos auto-avaliarmos...” (E1C).</p> <p>- “A partir daí surgiu outra necessidade de colocar a questão de outra forma, <b>uma forma mais aprofundada</b>” (E1C).</p>	<p><i>Predisposição Modelos de avaliação</i></p> <p><i>Predisposição</i></p> <p><i>Aprofundamento</i></p>	<p><i>Mde1c1 Mde1c2</i></p> <p><i>Mde1c1’</i></p> <p><i>Mde1c3</i></p>
<b>Imposição</b>	<p>- “Era um projecto de estudo, (...) por parte da IGE. Nessa altura uma das <b>questões afloradas</b> foi exactamente a questão da autoavaliação da escola que, na altura era <b>uma coisa perfeitamente inédita</b>, quer dizer... autoavaliação de escola..” (E1C);</p> <p>- “Claro..Mais tarde começa a haver esta coisa da avaliação integrada, da avaliação externa das escolas com consequências, da avaliação externa com consequências, nomeadamente consequências a nível das quotas, das menções de mérito e aí <b>as coisas tomam outra dimensão</b>” (E1C);</p> <p>- “Naturalmente, eu... Atenção que nós, mais coisa menos coisa, vamos ser objeto de avaliação externa e nós temos que <b>preparar o nosso background</b>, não é? <b>Porque senão...</b>” (E1C);</p> <p>- “Porque <b>muitas vezes as coisas são apenas de secretaria</b>, impostas e não partem do terreno, não partem da realidade” (E4C).</p>	<p><i>Sugestão Inédito</i></p> <p><i>Inevitabilidade</i></p> <p><i>Preparação Receio</i></p> <p><i>Descontextualização</i></p>	<p><i>lme1c1 lme1c2</i></p> <p><i>lme1c3</i></p> <p><i>lme1c4 lme1c5</i></p> <p><i>lme5c6</i></p>
<b>Formalização</b>	<p>- “ (...) necessidade de termos <b>indicadores</b> do nosso percurso, do nosso progresso, dos resultados que obtínhamos” (E1C).</p> <p>- “E, portanto, como presidente do conselho executivo que era, determino e <b>mando publicar</b></p>	<p><i>Indicadores</i></p> <p><i>Constituição</i></p>	<p><i>Fore1c1</i></p> <p><i>Fore1c2</i></p>

	que passamos a ter uma comissão de avaliação no velho estilo do coronel da minha tropa. Que era – OK. Faça-se. Vamos fazer isso. <b>Quem é a nova comissão? Tu, Tu e Tu</b> ” (E1C).	<i>Nomeação</i>	<i>Fore1c3</i>
<b>Participação</b>	- “(...)e se calhar ouvindo os professores, ouvindo os pais, ouvindo as pessoas que envolvem a escola, se calhar, as coisas poderiam ser diferentes” (E4C).	<i>Envolvimento</i>	<i>Pare4c1</i>

## ANEXO XI – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA QUESTÃO 4

### QUESTÃO 4. Quais os constrangimentos e oportunidades dos modelos de autoavaliação?

#### ESCOLA A

<b>Categorias</b>	<b>Citações das Entrevistas</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Código</b>
<b>Legitimação</b>  <b>(Lg)</b>	- “(...)nesta questão da autoavaliação há um problema que é básico, chamemos-lhe assim, é que de facto muitas das vezes as pessoas têm motivação, mas não têm <b>formação</b> , têm muita dificuldade de saber onde pegar” (E1A);	<i>Formação</i>	Lge1a1
	-“ (...) independentemente de tudo, independentemente de haver uma tradução directa entre aquilo que é encontrado como problema e depois o caminho que se aponta para o resolver, sempre que se conhece este processo, nós, <b>de uma forma directa ou indirecta, estamos a crescer e a melhorar</b> . Porque eu acho que fica sempre alguma coisa” (E1A);	<i>Melhoria</i>	Lge1a2
	-“ Eu participei na equipa de autoavaliação. Fazia parte da equipa. Quando começámos a fazer os trabalhos para nós foi bastante difícil porque <b>nenhum de nós tinha formação</b> específica na área da avaliação de escolas” (E3A).	<i>Formação</i>	Lge3a1’
	- Acerca dos questionários: “São importantes. Acho que esses... <b>se as pessoas responderem com sinceridade, ali até se vê bem o que a escola é...</b> ” (E10A).	<i>Fidedignidade</i>	Lge10a3
<b>Formalização</b>  <b>(Fr)</b>	- “(...) Em teoria tudo se pode fazer. Nós podemos fazer inspecções, podemos fazer relatórios muito bonitos, esses <b>relatórios</b> podem ter consequências, mas depois quem os aplica são as pessoas. (...) aí pode haver algum desfasamento entre <b>aquilo que é definido no papel</b> e aquilo que depois é aplicado. Eu acho que o papel vai andar sempre à frente. Terá que	<i>Relatórios</i>	Fre2a1
		<i>Burocracia</i>	Fre2a2

	<p>ser sempre assim ou raramente é o contrário, ou pelo menos, aqui aconteceu assim” (E2A).</p> <p>- “(...) depois <b>debate-mo-nos com muitas dificuldades, quando recolhemos os inquéritos, ao tratá-los, em cumprir</b>, digamos assim, <b>todos os requisitos do QUALIS</b>. Então, foi uma espécie de adaptação à nossa realidade” (E3A);</p> <p>- “Acabam por ser <b>inquéritos que já são programados. Talvez num contexto geral de todas as escolas</b>, sem ter em conta a perspectiva da escola local”(E4A);</p> <p>- “Há <b>muito papel, há muita reunião, perdeu-se muito tempo</b>, há muito critério... É tanto, tanto que depois não tem uma aplicação prática razoável. No fundo, é isso. Os documentos existem, mas depois pô-los em prática...”(E5A).</p>	<p><i>Conformidade</i></p> <p><i>Pré-programação</i></p> <p><i>Burocracia</i> <i>Perdas de tempo</i></p>	<p>Fre3a3</p> <p>Fre4a4</p> <p>Fre5a2’ Fre5a5</p>
<b>Operacionalização</b>  <b>(Op)</b>	<p>- “Quisemos fazer um panorama global da situação (...) isso traduz-se numa certa <b>complexidade</b> em termos de medidas que possam ser postas em prática em termos de resolver (...) esses problemas” (E1A);</p> <p>- “(...) eu acho um erro que nós cometemos aqui, em termos de escola, foi <b>querer abranger muitas áreas ao mesmo tempo</b>, em vez de estabelecermos uma ou duas prioridades e trabalhar sobre essas <b>prioridades</b> e todos os anos ir reformulando” (E1A);</p> <p>- “Já antes tinha havido algumas tentativas da nossa parte mas não com aquele <b>caráter institucional</b>” (E3A);</p> <p>- “ (...) Eu acho que cada escola tem que <b>fazer um questionário próprio</b> e ir melhorando esse questionário. Porque depois havia coisas que não se coadunavam com a nossa realidade (...)Porque nós, quando chegamos ao fim, tratámos os resultados, achamos que muitas das coisas que tínhamos perguntado, não tinham muito interesse e <b>muitos dos resultados que obtivemos não traziam muita importância...</b>” (E3A);</p>	<p><i>Complexidade</i></p> <p><i>Abrangência</i></p> <p><i>Prioridades</i></p> <p><i>Institucional</i></p> <p><i>Adaptação</i></p> <p><i>Irrelevância</i></p>	<p>Ope1a1</p> <p>Ope1a2</p> <p>Ope1a3</p> <p>Ope3a4</p> <p>Ope3a5</p> <p>Ope3a6</p>
<b>Monitorização</b>  <b>(Mn)</b>	<p>- “Quisemos fazer um <b>panorama global</b> da situação (...)” (E1A);</p> <p>(...)Porque nós, quando chegamos ao fim, tratámos os <b>resultados</b>, achamos que muitas das coisas que tínhamos perguntado, não tinham muito interesse e muitos dos resultados que obtivemos não traziam muita importância...” (E3A);</p>	<p><i>Panorama global</i></p> <p><i>Resultados</i></p>	<p>Mne1a1</p> <p>Mne3a2</p>



<b>Uniformização</b>  <b>(Uf)</b>	<p>- “(...) eu acho um erro que nós cometemos aqui, em termos de escola, foi querer abranger muitas áreas ao mesmo tempo, em vez de estabelecermos uma ou duas prioridades e trabalhar sobre essas prioridades e <b>todos os anos ir reformulando</b>” (E1A);</p>	<i>Reformulação</i>	Ufe1a1
	<p>- “ (...) Eu acho que cada escola tem que fazer um questionário próprio e <b>ir melhorando</b> esse questionário. Porque depois havia coisas que não se coadunavam com a nossa realidade (...) (E3A);</p>	<i>Reformulação</i>	Ufe3a1’
	<p>-“ A equipa teve alguns entraves, inicialmente, porquê? Porque não havia uma súmula de documentos que estivessem concentrados num só. Ou seja, eles estavam todos repartidos, tivemos que pegar naquilo <b>como se fossem alguns fragmentos</b>” (E6A);</p>	<i>Fragmentação</i>	Ufe6a2
<b>Resistências</b>  <b>(R)</b>	<p>- “Nós podemos fazer inspecções, podemos fazer relatórios muito bonitos, esses relatórios podem ter consequências, mas <b>depois quem os aplica são as pessoas</b>” (E2A);</p>	<i>Interesses</i>	Re2a1
	<p>- “ (...) Depois <b>acabamos por esbater sempre nas pessoas</b> e o problema, quanto a mim, acabam por ser sempre as pessoas. <b>As pessoas é que criam as dinâmicas</b>. Uma avaliação é preenchida por alguém (E2A);</p>	<i>Motivação</i>	Re2a2
	<p>- “(...) num meio pequeno, <b>se as pessoas conversassem</b>, parte da avaliação ia sendo feita diariamente” (E2A);</p>	<i>Comunicação</i>	Re2a3

## ESCOLA B

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Legitimação</b>  <b>(Lg)</b>	- “(...)eu sei que um dos elementos da direção fez até uma ação de <b>formação</b> sobre avaliação das escolas e tudo o mais” (E2B);	<i>Formação</i>	Lge2b1
	- “Uma coisa é ouvir e ao ouvir eles também entendem, também percebem. E outra coisa, de qualquer maneira, é basear-nos na <b>opinião registada em inquéritos, é mais objectiva</b> , permite fazer mais, comparar, permite perceber, por exemplo, também que apesar de tudo os inquéritos não têm um peso, não podemos dar-lhe um peso assim tão grande porque não reflectem, não são todos tratados, <b>não são todos respondidos com o mesmo grau de seriedade...</b> ” (E2B);	<i>Inquéritos</i>	Lge2b2
	- “É... e (do grau) de verdade que possa haver...” (E2B);	<i>Fidedignidade</i>	Lge2b3
	- “ (...) penso que correu bem e acho que os resultados são bastante <b>fidedignos</b> , mesmo as conclusões a que chegámos (...)” (E2B);	<i>Fidedignidade</i>	Lge2b3’
	- “ (...) é aquilo que nós fazemos com os alunos com a <b>avaliação</b> formativa... Mais do que uma avaliação sumativa, no caso da avaliação das escolas com os resultados, é a avaliação formativa, é percebermos onde estamos, onde é que as coisas estão a falhar e dar sugestões de <b>melhoria</b> à direção...” (E2B);	<i>Fidedignidade</i>	Lge2b3’’
	- “ (...) é aquilo que nós fazemos com os alunos com a <b>avaliação</b> formativa... Mais do que uma avaliação sumativa, no caso da avaliação das escolas com os resultados, é a avaliação formativa, é percebermos onde estamos, onde é que as coisas estão a falhar e dar sugestões de <b>melhoria</b> à direção...” (E2B);	<i>Avaliação</i>	Lge2b4
	- “A equipa de autoavaliação <b>nenhum elemento tinha experiência</b> nisso, não é? Portanto, fomos todos pioneiros neste trabalho. Eu tinha algumas horas de <b>formação</b> – 50h só, que se revelaram muito poucas, porque de facto isto é um processo muito complexo” (E3B);	<i>Melhoria</i>	Lge2b5
	- “ (...)Ou seja, com essa avaliação interna feita por parte dos pares na escola consegue-se ver que objetivos é que a escola atingiu e o que falta atingir. Ou seja, o que é preciso <b>melhorar</b> para atingir certo nível, as coisas que é preciso manter se já tiverem o nível desejado e praticamente, o que está mal, <b>melhorar</b> , o que está bem, manter” (E6B);	<i>Experiência</i>	Lge3b6
	- “ Há sempre um lado positivo, acho eu. <b>Quando nos apontam: olhe, a senhora reage mal desta forma, deve corrigir</b> , fazer de outra	<i>Formação</i>	Lge3b1’
		<i>Melhoria</i>	Lge6b5’

	<p>... Tem sempre o seu lado positivo, acho que sim. Mais positivo que negativo..." (E9B);</p> <p>- " (...) se for pelo lado que a gente responde e dizemos aquilo que está mal é bom para que haja, nas próximas, <b>que consigamos corrigir aquilo que está mal</b>"(E10B).</p>	<p><i>Melhoria</i></p> <p><i>Melhoria</i></p>	<p>Lge9b5''</p> <p>Lge10b5'''</p>
<p><b>Formalização</b></p> <p><b>(Fr)</b></p>	<p>- "Bom, eu não queria falar na <b>quantidade de documentos e registos e papéis</b> e tudo o que é necessário fazer-se. (...) eu não vejo ninguém a poupar, vejo é tudo a estragar e isto, em muitos aspectos, é pura e simplesmente estragar papel"(E2B);</p> <p>- "Eu acho que a maior dificuldade é o modelo que não atende à parte emotiva da questão. Portanto, não tem nada a ver com as pessoas. É: existe, existe; não existe, não existe. Há provas de que aquilo se faz, há provas. Portanto, não se pode dizer. "ahh mas eu sei que fulano de tal fez isto". Há provas? Não há...Então... portanto, <b>é um modelo digamos que "frio"</b> (E3B);</p> <p>- "É o estabelecimento de <b>metas</b>... mas a todos os níveis, mesmo dos projectos, saber aquilo que correu bem, aquilo que não correu bem e <b>fazer opções</b>." (E5B)</p> <p>" (...)fazer questionários. Sei que isso dá um <b>trabalho extra</b> aos professores e nós, vou voltar a repetir mas, <b>estamos cada vez mais sobrecarregados e eu noto que ninguém vai para uma equipa de autoavaliação de ânimo leve, contente</b>, porque... Não vi ninguém a voluntariar-se... portanto, foi nomeada a equipa e têm reuniões muito frequentes" (E5B);</p> <p>- " (...) reconheço que é um <b>trabalho penoso</b>, é penoso" (E5B);</p>	<p><i>Burocracia</i></p> <p><i>Frieza</i></p> <p><i>Metas</i> <i>Opções</i></p> <p><i>Trabalho penoso</i></p> <p><i>Trabalho penoso</i></p>	<p>Fre2b1</p> <p>Fre3b2</p> <p>Fre5b3 Fre5b4</p> <p>Fre5b6</p> <p>Fre5b6'</p>
<p><b>Operacionalização</b></p> <p><b>(Op)</b></p>	<p>- "Acerca da utilidade do modelo: "Eu penso que sim, embora possa ser agilizado, <b>simplificado</b> ainda mais" (E2B);</p> <p>- "Eu também acho que nesse aspecto nós usamos uns inquéritos um bocadinho <b>extensos</b> demais, na minha perspectiva" (E2B).</p> <p>- "(...) se fosse eu, muitos dos inquéritos, nomeadamente o dos alunos, tinha 110 questões, <b>teria menos de metade</b>, até porque <b>muitas são parecidas</b>..." (E2B).</p> <p>- "(...) <b>há aspectos de pormenor que se calhar</b></p>	<p><i>Simplificação</i></p> <p><i>Extensão</i></p> <p><i>Redução</i> <i>Repetição</i></p> <p><i>Irrelevância</i></p>	<p>Ope2b1</p> <p>Ope2b2</p> <p>Ope2b3 Ope2b4</p> <p>Ope2b5</p>

<p><b>não é muito importante estar a avaliar</b> ou a tratar. Acho que é <b>importante avaliar as coisas importantes</b>, as coisas que são de facto mais <b>relevantes</b>" (E2B);</p> <p>- " (...)isto é um processo muito <b>complexo</b>" (E3B);</p> <p>- " Procurei que não fosse (...)Para mim, <b>são quase todos longos...</b>"(E4B);</p> <p>- " Eu penso que <b>a equipa tem de ser uma equipa coesa</b> (...) " (E5B);</p> <p>- "(...)na altura em que preenchi os questionários o que eu achei, mas penso que deve ser esse também o modelo do CAF, portanto, nem nunca pus isso em causa, achei que <b>algumas perguntas se repetiam</b> umas às outras, mas penso que é propositado para não haver incongruência. Não percebo muito da elaboração de questionários, mas penso que havia uma razão concreta para 3 perguntas abaixo voltar a perguntar a mesma coisa, mas de uma forma diferente..." (E5B);</p> <p>- "Da parte dos alunos e EE não tive nenhum feedback, da parte dos professores houve alguns que disseram que de facto <b>eram muitas páginas</b>" (E5B);</p> <p>- "Atendendo aos questionários que mandam para casa, por exemplo da DECO, eu acho que o daqui da escola não estava nem muito... estava na média em termos de tamanho bastante <b>aceitável</b>" (E6B);</p> <p>- <b>Não te lembras se sofreste muito para preencher aquilo?</b> "Não. Não sofri assim muito"(E8B);</p> <p>- "Acho que havia <b>uma parte repetitiva</b> e um bocado longo. Era longo, era... E coisas que a gente desconhecia. <b>Eu nem conhecia...</b> Perguntas de coisas que eu nem tinha conhecimento. Se calhar deviam fazer um questionário que fosse uma parte para os docentes e outra para os funcionários. É. Havia coisas que a gente não sabia. Havia partes que procuravam e depois mais abaixo voltavam a procurar a mesma coisa" (E9B);</p> <p>- "<b>Sentia-me um pouco com dúvidas.</b> Não sabia se ao responder às perguntas que estavam a ser feitas se estava a ser directa àquilo que me estavam a perguntar, se estava a ser positiva</p>	<p><i>Prioridades</i></p>	<p>Ope2b6</p>
	<p><i>Complexidade</i></p>	<p>Ope3b7</p>
	<p><i>Extensão</i></p>	<p>Ope4b2'</p>
	<p><i>Coesão</i></p>	<p>Ope5b8</p>
	<p><i>Repetição</i></p>	<p>Ope5b4'</p>
	<p><i>Extensão</i></p>	<p>Ope5b2''</p>
	<p><i>Extensão</i></p>	<p>Ope6b2'''</p>
	<p><i>Extensão</i></p>	<p>Ope8b2''''</p>
	<p><i>Repetição</i></p>	<p>Ope9b4''</p>
	<p><i>Desconhecimento</i></p>	<p>Ope9b9</p>
	<p><i>Confusão</i></p>	<p>Ope10b10</p>

	ou se estava a ser negativa. Eu tinha assim umas certas dúvidas, porque havia uma que dependia de como a pessoa pudesse estar a interpretá-la. Eu podia estar a interpretá-la para bem e no fundo estar a responder mal. Tive algumas dúvidas, muitas vezes nem respondia..." (E10B);		
<b>Monitorização (Mn)</b>	<p>- "É nós termos <b>uma ideia de onde estamos e para onde é que queremos ir</b>, eu acho que isso é fundamental, não é? Aqui nesta escola, por exemplo, nunca houve a preocupação de fazer a síntese estatística dos <b>resultados</b> da classificação interna e isso é bom para o professor saber (...)" (E5B);</p> <p>- "A nível mesmo das equipas (...)Portanto, nós ao termos resultados da avaliação interna a dizer, por exemplo, na <b>coordenação</b> dos DT poder-se-ia melhorar isto, eu acho que é importante" (E5B)</p> <p>- "Positivo, a forma como o questionário foi feito porque dentro de cada item que foi questionado havia um leque de opções que dava para haver uma <b>caracterização o mais correcta possível</b> para a pessoa. Não estava a basear-se só nos dados do sim ou não, muito ou pouco, mas havia um leque de opções..." (E6B);</p>	<p><i>Conhecimento</i></p> <p><i>Resultados</i></p> <p><i>Coordenação</i></p> <p><i>Conhecimento</i></p>	<p>Mne5b1</p> <p>Mne5b2</p> <p>Mne5b3</p> <p>Mne6b1'</p>
<b>Uniformização (Uf)</b>	<p>- "E é... há ali coisas que não podem ser muito bem controladas, mas <b>há sempre mais algum rigor</b>" (E2B).</p> <p>- "(...)e depois há coisas que se podem detectar desta forma, de uma forma <b>mais rigorosa, mais objectiva, mais concretizada</b> em pontos objetivos do que apenas as tais ideias, as tais impressões..." (E2B);</p> <p>- "(...) E às vezes também temos as nossas ideias pré-feitas... Por qualquer motivo aquele colega não nos diz nada, mas se calhar até trabalha bem. <b>E um modelo destes não nos deixa embarcar nas nossas próprias emoções.</b> Independentemente de eu gostar ou não daquele colega, ou do trabalho que ele faz, há estas <b>evidências</b> e portanto não posso ir contra isso. Eu acho que é um constrangimento, mas também é uma virtude" (E3B);</p> <p>- "A escala de opções era boa porque acho que quanto maior for a escala de opções mais <b>minuciosa</b> é a avaliação do que quer que seja" (E6B);</p>	<p><i>Rigor</i></p> <p><i>Objectividade</i></p> <p><i>Objectividade</i></p> <p><i>Minúcia</i></p>	<p>Ufe2b1</p> <p>Ufe2b2</p> <p>Ufe3b2'</p> <p>Ufe6b3</p>

<b>Resistências</b>  <b>(R)</b>	- “E depois também há a <b>mudança</b> de mentalidades. Há muita resistência, há muita resistência por parte de alguns colegas na mudança de mentalidades, porque isto obriga-nos a <b>trabalhar em equipa</b> , uma articulação obriga-nos a trabalhar em equipa e eu acho que a grande resistência na nossa classe é essa: trabalhar em equipa. Cada um gosta de estar no seu cantinho, com as suas coisas, e portanto, a grande resistência também vem daí” (E3B);	<i>Mudança</i>	Re3b1
		<i>Cooperação</i>	Re3b2

## ESCOLA C

Categorias	Citações das Entrevistas	Subcategorias	Código
<b>Legitimação</b>  <b>(Lg)</b>	<p>- “Há enormes dificuldades porque a CAF é um <b>modelo altamente exigente</b>. Exige uma equipa muito conhecedora, muito <b>técnica</b>, conhecedora tecnicamente... E quando digo técnica, não digo estatística. Técnica em termos de saber como é... Exige grande estudo, grande <b>tempo</b>, ver outros casos, outros exemplos, e depois adequar aquilo à escola, adequar o que é que de facto são indicadores... A CAF é um modelo muito exigente (...) (E1C).</p> <p>-“ <b>Há um programa especial</b> para isso já previamente instalado no computador, não é? Tem que ter os dados. <b>Mas é preciso saber lidar com o programa.</b></p> <p><b>Mas utilizaram o SPSS?</b></p> <p>Sim” (E3C).</p> <p>“Depois, começou a resultar, as pessoas começaram a <b>colaborar</b>, a responder aos inquéritos, até a dar ideias – se calhar devia-se fazer um inquérito mais sobre isto, se calhar não está a funcionar. Eu penso que trouxe bastante <b>melhoria</b> nesse aspecto” (E5C);</p>	<i>Exigência</i>	Lge1c1
		<i>Técnica</i>	Lge1c2
		<i>Tempo</i>	Lge1c3
		<i>Formação</i>	Lge3c4
<b>Formalização</b>  <b>(Fr)</b>	<p>- “Entretanto, tivemos que mudar o <b>RI</b> porque no RI dizia que os elementos eram só professores, houve uma adenda ao RI, teve que ser aprovada em CG e estivemos à espera, <b>nós aqui, praticamente 3 a trabalhar. Que isto foi uma coisa impressionante!</b>” (E3C);</p> <p>- “Depois tínhamos que <b>reunir</b> com uma colega às 4<sup>as</sup> de manhã porque tínhamos uma hora e vínhamos trabalhar, mas era todas as semanas... Disse ao presidente: <b>“as horas que vocês nos dão, não dá para nada!”</b> Se nós não tivéssemos trabalhado em casa, a fazer o <b>relatório</b> nos fins de semana, não conseguíamos fazer nada” (E3C);</p> <p>- <b>“Aquilo eram só páginas de gráficos...”</b> (E3C).</p> <p>- “Porque tinha que se ir <b>alterar o RI</b> para dizer que podem participar mais x professores e também outros agentes da comunidade. Depois, vai ao CG. <b>O CG reúne uma vez por período. Quando reúne, vem no final do 2º Período, praticamente é que vêm mais dois elementos</b>” (E3C).</p> <p>- “Deu. Deu. Isto é um <b>trabalhão</b>. E depois fazer o estudo. Nós tivemos, quê? Os</p>	<i>Regulamento Interno</i>	Fre3c1
		<i>Trabalho penoso</i>	Fre3c2
		<i>Reuniões</i>	Fre3c3
		<i>Insuficiência</i>	Fre3c4
		<i>Relatório</i>	Fre3c5
		<i>Burocracia</i>	Fre3c6
		<i>Perdas de tempo</i>	Fre3c7
		<i>Trabalho penoso</i>	Fre3c2'

	<p>relatórios levaram-nos <b>papel, papel, papel...</b> aí no mínimo umas 30 a 40 páginas” (E3C);</p> <p>- “Nós tínhamos o horário compatível, mas <b>nessa hora nós não fazíamos quase nada. Era impossível!</b> E depois estudar aquilo tudo e fazer o <b>relatório</b>. Éramos 3 e andámos por aí mais de metade do ano...” (E3C);</p> <p>- “Trabalhávamos de manhã e depois vínhamos à tarde e estávamos aqui das duas até às cinco ou até... Depois, íamos para casa e <b>tínhamos que fazer as coisas durante os fins de semana</b> e depois analisar os relatórios...” (E3C);</p> <p>- “Eu dá-me ideia que aquele modelo, para já, <b>aquilo vem de algum sítio</b>. Aquilo não é criado para uma realidade específica. Nem pode porque são várias escolas com realidades completamente diferentes. Se nalgumas escolas têm uma aplicação que de facto se coaduna, talvez noutras eu acredito que não. Eu, pelo menos, vejo pelo nosso caso.”(E3C);</p> <p>- “Eu acho que é <b>demasiada burocracia</b>, há demasiado papel, demasiado... Acho que <b>perdemos demasiado tempo</b> nisso”(E6C);</p>	<p><i>Burocracia</i></p> <p><i>Insuficiência</i></p> <p><i>Relatório</i></p> <p><i>Insuficiência</i></p> <p><i>Pré-programação</i></p> <p><i>Burocracia</i></p> <p><i>Perdas de tempo</i></p>	<p>Fre3c6’</p> <p>Fre3c4’</p> <p>Fre3c5’</p> <p>Fre3c4’’</p> <p>Fre3c8</p> <p>Fre6c6’’</p> <p>Fre6c7’</p>
<p><b>Operacionalização</b></p> <p><b>(Op)</b></p>	<p>- “Nós era todas as semanas, todas as semanas!” (E3C);</p> <p>- “<b>Portanto, fizeram uma adaptação do modelo...</b></p> <p>Sim fizemos. Houve questões que nós achámos até que deveriam entrar e não constavam em determinadas áreas”(E3C);</p> <p>- “Por exemplo, há questões que a gente tem que as <b>adaptar</b> à realidade, temos que as adaptar à nossa realidade e nós tentámos fazer isso. E tivemos que fazer em muitas questões isso, adaptá-las, de facto...”(E3C);</p> <p>- “<b>As questões que vêm são de facto abrangentes</b> a todas as áreas, mas algumas nós tivemos que as adaptar concretamente à nossa escola. Isso fizémo-lo. Portanto, perante o conhecimento que tínhamos e que temos da escola tivemos que alterar... Porque as coisas não são bem...” (E3C);</p> <p>- “Entretanto, <b>tivemos que mudar o RI porque no RI dizia que os elementos eram só professores, houve uma adenda ao RI, teve que ser aprovada em CG e estivemos à espera</b>, nós aqui, praticamente 3 a trabalhar. Que isto foi uma coisa impressionante!” (E3C);</p>	<p><i>Continuidade</i></p> <p><i>Adaptação</i></p> <p><i>Adaptação</i></p> <p><i>Abrangência</i></p> <p><i>Lentidão</i></p>	<p>Ope3c1</p> <p>Ope3c2</p> <p>Ope3c2’</p> <p>Ope3c3</p> <p>Ope3c4</p>



	<p>- “Era um bocado longo, <b>demasiado longo</b>” (E4C);</p> <p>- “<b>Pensávamos que eram de um comprimento enorme</b> e que ninguém, ao ler aquilo, responderia correctamente até ao fim, chegando a uma altura que estaria cansado” (E5C);</p> <p>- “Sim. <b>Repetitivos</b> são. Um bocadinho extensos.</p> <p><b>Podia ser mais curto? Podia ainda ser mais melhorado?</b></p> <p>Sim” (E7C).</p> <p>- “Muito. <b>Muito longos</b>. Pelo que eu me apercebi” (E8C)</p> <p>- “Acho que sim. Se calhar, o mesmo conteúdo, mas tanta questão, tanta alínea. Eu acho que <b>baralhava</b> um bocado as pessoas.</p> <p><b>E demorava um bocado a preencher...</b></p> <p>Sim. Mais <b>conciso</b>, mais directo, a informação mais ...” (E8C);</p>	<p><i>Extensão</i></p> <p><i>Extensão</i></p> <p><i>Repetição</i></p> <p><i>Redução</i></p> <p><i>Extensão</i></p> <p><i>Confusão</i></p> <p><i>Redução</i></p>	<p>Ope4c5</p> <p>Ope5c5'</p> <p>Ope7c6</p> <p>Ope7c7</p> <p>Ope8c5''</p> <p>Ope8c8</p> <p>Ope8c7'</p>
<b>Monitorização (Mn)</b>	<p>- “Os <b>resultados-chave</b> de uma organização, numa empresa nós sabemos perfeitamente quais são, como é. Na escola há alguma relutância em assumir quais são os resultados-chave. Quais são? São os resultados dos alunos? São o número de alunos que entram na universidade nos cursos tal e tal?” (E1C)</p> <p>- “Julgo que o trabalho é de grande utilidade, desde que tenha <b>consequências</b>. Se não tiver, não vale a pena. Se é para continuar a escola a não mudar, não se faz. Agora! Eu julgo que sim e <b>vê-se como é que as coisas estão a funcionar</b> e chega-se à conclusão que há coisas que têm que mudar”(E3C);</p>	<p><i>Resultados</i></p> <p><i>Consequências</i></p> <p><i>Funcionamento</i></p>	<p>Mne1c1</p> <p>Mne3c2</p> <p>Mne3c3</p>
<b>Uniformização (Uf)</b>	<p>- “Eu disse ao presidente: “desculpa lá, nós estamos a funcionar <b>só professores</b>. Julgamos que <b>era importante que houvesse outros agentes da comunidade</b> que entrassem na equipa. É importante!”. E enfim, ele acedeu ao nosso pedido mais ou menos a partir do 2º Período. “Então, <b>vamos aí injectar outro elemento dos funcionários</b>”. Portanto, a nossa equipa ficou com mais um elemento dos funcionários. Mas as pessoas que estavam éramos 4 professores. 4! O trabalho é sempre dos professores! O trabalho é sempre dos professores! E havia 2 professores que tinham um horário <b>compatível</b> e havia outros 2 que não tinham. Mas os 2 que vieram, houve um que só veio...” (EC3);</p>	<p><i>Inclusão</i></p> <p><i>Compatibilidade</i></p>	<p>Ufe3c1</p> <p>Ufe3c2</p>

	<p>- “Nós <b>reformulávamos-los</b>. Nós nunca aplicamos nenhum deles integralmente como estava lá. Havia coisas que a gente achava que não tinha tanto interesse estar a perguntar e reformulávamos-los. Sempre que aplicamos um questionário, reformulamos sempre” (E5C);</p> <p>- “Eliminamos sempre algumas questões. Portanto, eu acho que devem ser <b>reformulados</b>” (E5C);</p> <p>- “ (...)penso que as coisas hoje são mais <b>consistentes</b>. Há instrumentos que nos permitem medir estas coisas, que não são tão fáceis de medir, não é?” (E6C).</p>	<p><i>Reformulação</i></p> <p><i>Reformulação</i></p> <p><i>Consistência</i></p>	<p>Ufe5c3</p> <p>Ufe5c3'</p> <p>Ufe6c4</p>
<p><b>Resistências</b></p> <p><b>(R)</b></p>	<p>- “E isso não é pacífico. E há alguma <b>relutância</b>. Relutância porque nós somos muito marcados por <b>paradigmas ideológicos</b>. E isto vai demorar uns anos até nós serenarmos se é que algum dia... Nunca serenamos, pois claro...”(E1C);</p> <p>- “Primeiro, foi muito mal recebida, no início. Mal recebida, <b>tinham medo</b> (...) e as pessoas já estavam descontentes; para eles tomaram aquilo como sendo mais uma avaliação” (E5C).</p> <p>- “E eu acho que pelo menos o <b>despertar</b> nas pessoas de que havia uma avaliação, que estava a ser feita uma autoavaliação e para quê que essa autoavaliação estava a ser feita ” (E5C);</p> <p>- “Depois, começou a resultar, as pessoas começaram a <b>colaborar</b>, a responder aos inquéritos, até a dar ideias – se calhar devia-se fazer um inquérito mais sobre isto, se calhar não está a funcionar. Eu penso que trouxe bastante melhoria nesse aspecto” (E5C);</p>	<p><i>Relutância</i></p> <p><i>Ideologias</i></p> <p><i>Receio</i></p> <p><i>Despertar</i></p> <p><i>Cooperação</i></p>	<p>Re1c1</p> <p>Re1c2</p> <p>Re5c3</p> <p>Re5c4</p> <p>Re5c5</p>

**REGISTO DE OCORRÊNCIAS / INCIDENTES NAS ACTAS DE CONSELHO PEDAGÓGICO**

**CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DA INFORMAÇÃO POSTA EM DESTAQUE:**

- 1. Conflitos ( entre professores e Diretor, entre encarregados de educação e escola, entre professores, entre alunos e professores, entre professores e outros membros, mudanças de gestão, alteração da constituição de órgãos, eleições...)*
- 2. Preocupações Organizacionais/ Funcionais (Avaliação Externa e Interna, Uniformização, Monitorização, Formalização)*
- 3. Preocupações Pedagógicas (eficácia / ineficácia = competência/incompetência do trabalho docente)*

**ESCOLA A**

*Ano Letivo 2008/2009*

**7/10/2008 (A1A)**

**Agenda/Ordem de Trabalhos**

- 1. Informações*
- 2. Parecer relativo à selecção de candidatos para formadores CEF e Curso Profissional de Restauração e docente de Espanhol*
- 3. Planificação das actividades para o ano letivo 2008/2009*
- 4. Aprovação de Instrumentos de Registo de Avaliação de Desempenho*
- 5. Outros Assuntos*

Ponto 1:

- Propostas de grelhas de Observação de Aulas e sua reformulação (orientações);
- Presença da inspecção na escola a propósito da abertura do ano letivo, planos de alunos com NEE;
- Dificuldades na colocação de um professor de Espanhol;
- Reuniões intercalares,
- Normativos do M.E.;

#### Ponto 2:

- Processo de selecção de professores para os CEF / Cursos Profissionais e suas regras;

#### Ponto 3:

- Plataforma GATO (para inserir as actividades do PAA);
- Diretor chama à atenção que as alterações nos PCT implicam alterações no PAA, obrigando a que a aprovação do PAA seja depois das alterações dos PCT;
- O Diretor lembra a *necessidade de as actividades estarem enquadradas pelos documentos orientadores da ação dos docentes, prioridades e metas do PEE. Os projectos a desenvolver devem dar resposta às metas e objetivos do PEE.* Diz o Diretor : “A principal função dos docentes é dar aulas e o seu principal esforço deve centrar-se na sala de aula”.
- Relativamente à Avaliação de Desempenho dos Professores, o Diretor afirma que *se deve procurar fazer a distinção entre actividades / desempenhos “obrigatórios”, decorrentes dos deveres dos docentes, e o que é da iniciativa do professor e que acarreta da parte deste um esforço adicional. As avaliações de Muito Bom e Excelente devem ter implícito o perfil de desempenho que reconheça o que de inovador e impacto na comunidade tem a ação do docente.*

Ainda sobre as categorias de Muito Bom e Excelente, o Diretor afirma: “Nestas categorias os professores devem estar centrados no domínio do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e no grau de cumprimento a que se propuseram”, referindo ainda que *o facto de se participar em muitos projectos e ter uma boa relação com a comunidade não dá a distinção de Muito Bom e Excelente.*

- Visitas de Estudo – Regra : uma por ano com roteiro, guião pormenorizado para além dos objetivos;
- Trazer a CP os dispositivos de avaliação se houver alterações relativamente ao ano anterior, enviadas antecipadamente por email para a Direção da escola;
- Apresentação do projecto de Desporto Escolar e sua aprovação;

- Festa do S. Martinho, propostas de desenvolvimento da actividade.

#### Ponto 4:

- Analisadas propostas de planificações e construção de um modelo a adoptar por todos os grupos disciplinares;
- O modelo de plano de aula passa a ser utilizado para as aulas de substituição e é elaborado pelo professor que pretende faltar;
- As metas da escola devem ser elaboradas de modo a ser exequíveis. Os objetivos individuais a partir das metas e do PCT.

As metas têm que dar a entender qual é o papel do professor em cada ano e disciplina e são para 4 anos.

- Na discussão sobre as metas da escola, levantou-se o problema de saber sobre a possibilidade de no 7º ano essas metas serem atingidas.
- Mais equipamentos tecnológicos;
- A propósito dos instrumentos de avaliação do desempenho, o Diretor reenvia aos departamentos a ficha de avaliação do coordenador de departamento *para que se torne mais objectiva*. O Diretor afirma que *a dimensão profissional e ética não está nas fichas de uma forma concreta*.
- O Diretor apresenta uma proposta com orientações para a elaboração da ficha de observação de aulas, afirmando que esta deve responder às seguintes questões: *preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades, relação pedagógica com os alunos e avaliação das actividades*.
- O Diretor vai construir uma ficha de avaliação a partir dos documentos elaborados pelos departamentos.
- O Diretor solicita aos departamentos que definam 3 ou 4 parâmetros para o professor excelente e afirma que *o facto de se participar em muitos projectos e ter uma boa relação com a comunidade não dá a distinção de muito bom ou excelente*. Nestas categorias, os professores devem estar centrados no domínio do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e no grau de cumprimento a que se propuseram. E relembra que *para estas categorias o Conselho Científico refere três elementos: grau de cumprimento dos objetivos individuais, nível de competência evidenciado pelo docente no desempenho e concretização dos objetivos individuais; responsabilidade e deveres profissionais demonstrados pelo avaliado no investimento na sua formação ao longo da carreira*. Sendo assim, na definição dos perfis de desempenho deve ser retirado o que não se enquadra nestes 3 elementos. O Diretor refere, por fim, que *os instrumentos a construir devem permitir recolher evidências*.

#### Ponto 5:

- SPO – Visita de Estudo; Dinamização de ação de formação para EE;
- Apresentação do Projecto Clube do Ambiente e BTT;
- Departamento de Línguas propõe um conjunto de actividades no âmbito do Ano Europeu Intercultural

## **21/10/2008 (A2A)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Planificação das actividades para o ano letivo*
3. *Aprovação de instrumentos de registo da Avaliação de Desempenho*
4. *Aprovação de instrumentos de avaliação para o ano letivo 2008/2009*
5. *Outros assuntos*

#### Ponto 1:

- Dificuldade de contratação de professor de Espanhol;
- Estatuto do aluno dos cursos profissionais;

#### Ponto 2:

- Aprovação do PAA e funcionamento do GATO;
- Discussão sobre aprovação das visitas de estudo;

#### Ponto 3:

- Apresentada e discutida a grelha de observação de aulas ( discussão continua na próxima reunião).

#### Ponto 4:

- Aprovados os critérios de avaliação em vigor. Reformulação dos do curso CEF para uniformizar aos restantes da escola;

Ponto 5:

- Documentos de Coordenação TIC para os alunos utilizarem como documentos de trabalho.

**04/11/2008 (A3A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Instrumentos de registo da Avaliação do Desempenho: aprovação da ficha de registo do coordenador de departamento*
3. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Normativos do M.E.;
- Plataforma GATO;
- Novos dispositivos de avaliação;
- Obrigatoriedade de informar os alunos sobre os critérios de avaliação;
- Reunião do CGT e constituição do órgão;
- Obras em curso;
- Melhorias nos equipamentos escolares;
- Renovação do material informático;

Ponto 2:

- Documento ainda sem aprovação;
- Apresentação da ficha elaborada pelo Diretor;

Ponto 3:

- Rankings das escolas e reflexão sobre os mesmos a fazer-se nos departamentos.
- Projecto Rádio-Escola;
- Outros Projectos: EPS, SPO com acções de formação a alunos.

**26/11/2008 (A4A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Actividades do Final do Período*
3. *Avaliação do Desempenho Docente: ponto de situação face aos constrangimentos que o modelo tem trazido*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Normativos – Estatuto do aluno;

Ponto 2: Descrição das actividades de final de período;

Ponto 3: Novidades e alterações. Continua no dia 2/12 a discussão sobre a Ficha dos Coordenadores e sua aprovação.

Ponto 4:

- Objectivos Individuais;
- PES;
- Actividades diversas;
- SPO – Visita de estudo;
- Concursos e Projectos;
- O Representante dos Encarregados de Educação questiona o *porquê da notação dos testes aparecer com avaliação qualitativa em vez de quantitativa.*



- O Diretor responde que *esse assunto já foi decidido em anteriores reuniões do órgão*, e já foram explicitados os argumentos justificativos dessa opção.

**13/01/2009 (A5A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Plano de Melhoria (Relatório de Autoavaliação): ponto de situação*
3. *Cumprimento de programas das diferentes disciplinas: ponto de situação*
4. *Cursos de Via Profissionalizante: ponto de situação*
5. *Abandono escolar: ponto de situação*
6. *Plano de Ação da Matemática: relatório relativo ao 1º Período*
7. *Avaliação da execução do PAA*
8. *Análise do aproveitamento do 1º Período*
9. *Avaliação do Pessoal Docente: ponto de situação e aprovação de instrumentos de registo*
10. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Apresentação de um projecto de alunos;
- Ação inspectiva na área de ação social escolar;
- Mapa provisório de vagas para o concurso de pessoal docente;
- Normativos : Alunos com NEE; Avaliação do Desempenho Docente: delegação de competências; PTE;

Ponto 3 : Cumprimento dos programas;

Ponto 5: Situações de abandono escolar e sinalização de casos;

Ponto 8:

- Análise do aproveitamento do 1º Período por ano de escolaridade e por nível de ensino;
- Sugestão de reflexão a um CT acerca dos critérios de avaliação;
- Os grupos disciplinares são chamados a encontrar soluções / respostas para os casos de maus resultados escolares.

Ponto 9: Calendarização da avaliação do docentes.

Esta reunião continuou no dia 27/01 com o tratamento dos pontos 2, 7, 9 e 10. O ponto 6 transitou para a reunião seguinte do Conselho Pedagógico.

Ponto 2:

- Fica registado em acta que *o Plano de Melhoria está a ser cumprido*, solicitando o Diretor que se tenha *atenção à competência transversal da Língua Portuguesa nas diversas áreas do saber numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento*.
- Ficam registadas em acta as medidas do Conselho Executivo relativas ao Plano de Melhoria: *reuniões com um bloco de 90 minutos, no horário do departamento; aulas teóricas durante a manhã; equipas pedagógicas para acompanhar os alunos (apoio pedagógico acrescido/tutórias); áreas curriculares não disciplinares articuladas com actividades de outras disciplinas; planificação dos temas pelo PES; criação de um modelo uniforme de PCT*.
- Do Plano de Melhoria não foi efectuado: *um cronograma com planificação do departamento; o esboço das planificações para o ano letivo seguinte; articulação com docentes de outras escolas, nomeadamente Língua Portuguesa e Matemática*.
- Faltam alguns gráficos no relatório de 2007/2008 e tratar questionários dados a professores e alunos. Conclusão prevista para o final do 2º Período.

- Horários de reuniões à hora de almoço têm de ser reavaliados;

Ponto 6: Passa para o CP

Ponto 7:

- Avaliação do PAA com muito pormenor;

Ponto 9:

- Despacho sobre ADD

Ponto 10:

- Estatuto do aluno;
- Mudança de estratégias e metodologias num grupo disciplinar;
- Concurso Nacional de Leitura;
- PAP;
- SPO e aprovação do PEI;
- Relatório de Visita de Estudo;
- Ida ao Teatro.

**10/03/2009 (A6A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Revisão do Regulamento Interno: discussão de algumas propostas*
3. *Ponto de situação relativo a:*
  - a) *Estágio de curso tecnológico*
  - b) *Plano de Ação da Matemática*
  - c) *CEF*
  - d) *Curso Profissional*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Projecto escola-electrão;

- Outros Projectos;
- Formação de Professores;
- Candidaturas ao Ensino Superior;
- Normativos;

#### Ponto 2:

- RI : Discussão sobre as Tutorias Pedagógicas.
- Diretor refere que *um dos pontos fracos do relatório da IGE consistia na fraca articulação inter e intradepartamental* e afirma que *as equipas pedagógicas poderão ser um fator de coesão na organização do trabalho das turmas e nos departamentos.*
- Propostas para o nº de elementos da comunidade e EE nos órgãos de gestão da escola;
- Discussão sobre a presença de EE nas reuniões de CT;
- Atribuição de horas a funções;
- Mudanças de designação de serviços;
- Critérios de constituição de turmas;
- Quadro de Mérito: alargamento a outras áreas.

#### Ponto 3:

- Balanço positivo do estágio do Curso Tecnológico;
- Apresentação de relatórios do PAM;
- Apresentação de relatórios de actividades do departamento de ciências exactas;
- Aquisição de jogos didácticos para a disciplina de Matemática;
- Organização de Estágios;

#### Ponto 4:

- Discussão sobre os critérios de elaboração da PAT;
- Provas de recuperação;
- Visita de Estudo;

- Torneio;
- Relatório de Visita de Estudo;
- Comemoração;
- Regulamento da Biblioteca Escolar: uniformização da catalogação;
- Complemento de horário a uma turma com professor a faltar;
- SPO – actividade envolvendo alunos;
- Feiras; Palestras...
- Fez-se a análise do Relatório do Valor Acrescentado do programa AVES.

**28/04/2009 (A7A)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Análise dos resultados do 2º Período*
3. *Plano de execução do PAA e do 2º Período*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Não houve candidaturas a Diretor da Escola Secundária razão pela qual será nomeada uma Comissão Administrativa Provisória a designar pelo CGT.
- Distribuição gratuita de fruta na escola, no intervalo da manhã, como incentivo à prática de uma alimentação saudável.
- ADD;
- Reunião do CGT que decidiu que a escola vai suportar todas as despesas da próxima visita de estudo;
- Exames Nacionais;
- Candidatura da escola ao Projecto: Novos Programas de Matemática
- Recurso à classificação numa disciplina;

- O Diretor relembra que *as avaliações sumativas são da responsabilidade de todos os docentes dos CT;*
- Após o representante dos EE ter proposto que as fichas de avaliação na disciplina de Educação Física sejam quantitativas, o Diretor lembrou os membros do CP *que todas as disciplinas são igualmente importantes e que a avaliação quantitativa é apenas um dos parâmetros considerados na avaliação formativa dos alunos.*
- O representante da Associação de Pais apelou para um maior rigor na exigência de pontualidade aos alunos;
- Caminhada promovida pela Assoc. de Pais;
- Diretrizes do ME – Juri Nacional de Exames;
- Concurso de professores;
- Normativos.

#### Ponto 2:

- Melhorias no aproveitamento relativo ao 1º Período;
- Justificação dos maus resultados do curso CEF: “progressivo desinteresse e falta de responsabilidade manifestados pelos alunos (...) apesar dos esforços dos docentes e formadores para combater tais comportamentos”. Foram destacadas algumas situações.
- Uma disciplina propõe estratégia de superação de maus resultados escolares dos alunos com o acréscimo de um apoio de 45 minutos semanal aos alunos com mais dificuldades.
- Registo de que, após as alterações de estratégias e metodologias numa disciplina, melhoraram os resultados escolares dos alunos.
- O Diretor *sugere que haja maior trabalho cooperativo dos professores* “na abordagem de vários conteúdos programáticos, na definição e elaboração de materiais pedagógicos de apoio, na discussão de estratégias educativas mais eficazes que visem o sucesso escolar. Também deverá haver um maior rigor e exigência relativamente ao comportamento dos alunos, à concretização das tarefas escolares e apresentação dos respectivos produtos”.

#### Ponto 3:

- Decidiu-se que fosse abordado em reunião extraordinária.

#### Ponto 4:

- Lei : Contratações de Professores;

- Alteração do Calendário Escolar tendo em conta os exames nacionais; articulação com os transportes escolares;
- Marcação de Reunião Geral de Professores;
- Proposta de Rede escolar;
- Visita de Estudo.

## **12/05/2009 (A8A)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Conclusão da ordem de trabalhos da reunião anterior*
3. *Aprovação das matrizes dos exames a realizar na escola*
4. *Outros assuntos*

#### Ponto 1:

- Nada a registar.

#### Ponto 2:

- Av. do PAA: todas as actividades programadas foram realizadas;
- Entrega de relatórios;
- Actividades da Biblioteca Escolar;
- SPO: Quase todas as actividades realizadas;
- Maior colaboração da Assoc. de Pais no desenvolvimento das actividades da escola;
- O Diretor afirma a propósito de uma actividade do PAA - o Dia Aberto-, que “houve mais empenho dos professores que dos alunos” e que se deve “verificar se as actividades têm relação com os conteúdos curriculares e diversificar os instrumentos utilizados para avaliação das mesmas e recolha de feedback dos alunos”. Finalmente, propõe que *na realização destas actividades os alunos devem ser mais directamente implicados e responsabilizados*. Apontou também a *necessidade de maior coordenação entre as diferentes actividades*.
- O Diretor elogia os professores de Matemática nas actividades do Dia Aberto.

Ponto 3: Aprovação de matrizes e necessidade da informação aos alunos.

Ponto 4:

Ponto 2:

- Relatório do PES;
- Relatório de Estágios;
- Relatório do CEF;
- Relatório de Visita de Estudo;
- Relatório de Área de Projecto;
- Questionário aos alunos;
- Prova de Recuperação;
- Matrículas;
- Calendarização de reuniões e de actividades;
- Necessidades de formação do pessoal docente;
- Aprovação de Visita de Estudo;
- Campeonato;
- Palestra.

**09/06/2009 (A9A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informação*
2. *Calendarização das actividades do final do Período*
3. *Análise dos processos dos alunos sujeitos a avaliação sumativa extraordinária*
4. *Outros assuntos*



Ponto 1:

- Aprovação do RI;
- Candidatura ao Projecto Mais Sucesso Escolar;
- Criação de uma turma +;
- Constituição da CAP;
- Normativos;
- Diretor refere *os aspectos negativos e positivos apontados pela IGE na implementação e desenvolvimento de estratégias de melhoria*, realçando “a necessidade de haver maior monitorização dos docentes no que respeita às suas práticas na aplicação dos critérios de avaliação definidos”. Indica que a IGE referiu como *aspectos a melhorar* “a definição de referenciais no processo de avaliação e aplicação de testes / matrizes de avaliação comuns nas turmas do mesmo ano de escolaridade”.

Ponto 2:

- Calendarização de reuniões de CT;
- Calendarização de reuniões de Departamento;
- Calendarização de reuniões de preparação de Serviço de Exames;
- Fichas de Autoavaliação do Desempenho Docente;

Ponto 3: Decisão de progressão de uma aluna;

Ponto 4:

- Nomeação do secretariado de exames;
- Apresentação do relatório de visitas de estudo.

**02/07/2009 (A10A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*

2. *Análise da decisão dos concelhos de turma relativas a recursos apresentados*
3. *Análise dos processos dos alunos sujeitos a avaliação sumativa extraordinária*
4. *Aprovação dos Programas Educativos Individuais dos alunos da educação especial*
5. *Avaliação global dos planos de acompanhamento e recuperação*
6. *Outros Assuntos*

Ponto 1:

- Calendário escolar do próximo ano letivo;
- Normativos sobre desempenho docente;
- Outros normativos;
- Selecção da escola pela IGE para uma ação de controle dos horários dos alunos;
- Concurso para professor titular;

Ponto 2:

- Discussão de recursos a classificações;

Ponto 3:

- Decisão sobre a transição de um aluno.

Ponto 4:

- Aprovação de PEI;

Ponto 5:

- Avaliação dos Planos de Acompanhamento e recuperação

Ponto 6: Nenhum assunto.

**21/07/2009 (A11A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Avaliação do ano letivo (apresentação e análise dos resultados dos diversos órgãos e do PAA)*
3. *Avaliação de Desempenho: análise dos projectos / actividades com vista ao reconhecimento do mérito*
4. *Calendarização do próximo ano letivo*
5. *Critérios de distribuição de serviço*
6. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Candidatura ao Plano da Matemática II;
- Aquisição de material didáctico;
- Normativos sobre competências TIC

Ponto 2:

- Avaliação do ano letivo: indicadores de resultados. Apresentação de sugestões / estratégias para ultrapassar os resultados nas disciplinas com mais insucesso;
- Balanço da assiduidade dos alunos;
- Entrega de relatórios dos diversos órgãos de gestão;
- Diretor lamenta a ausência de participação dos pais / EE nas actividades promovidas pela escola (DT) e propõe a organização de visitas de estudo conjuntas;
- Clubes;
- SPO: positivo envolvimento dos alunos e fraco envolvimento dos pais;
- Biblioteca da Escola tem a melhorar a ligação com os departamentos;
- O representante de um departamento refere *a necessidade* de “criar uma cultura de escola nos alunos de hábitos de trabalho que se reflecta nos resultados”;

- O Coordenador de DT Secundário afirma que “falta investimento no estudo e envolvimento da família”;
- PES: foi considerada positiva a parceria com o Centro de Saúde
- O Diretor afirma que “as actividades propostas pelos professores são mais pessoais e não vão de encontro às expectativas dos alunos considerando-se desenquadradas”.

Ponto 3:

- Reconhecimento de mérito aos projectos Clube Europeu e TIC;

Ponto 4:

- Calendarização do próximo ano letivo: Reunião geral, de departamentos e de CT;

Ponto 5:

- Manutenção dos critérios de distribuição do serviço seguidos no na anterior;
- Aprovação de manuais escolares;
- Planos de Recuperação, PEI e Planos de Acompanhamento

Ponto 6: Nenhum assunto.

***Ano Letivo 2009/2010***

**16/09/2009 (A12A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Parecer relativo à selecção dos candidatos para formadores CEF e curso profissional e docente de Espanhol*
3. *Aprovação dos manuais escolares das disciplinas em falta para o presente ano letivo*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Abertura do ano letivo;
- Gripe A;
- Funcionamento das novas instalações;
- Alteração de instalações;
- Normativos : Ed. Sexual;
- Progressão na Carreira Docente: Av. do desempenho;
- Concursos e Projectos;

Ponto2:

- Acrescento de mais um critério para a selecção de candidatos;
- Professores Substitutos;
- Nomeação do responsável pela Biblioteca Escolar;

Ponto 3:

- Aprovação de manuais escolares e sua justificação;

Ponto 4:

- Conclusão da Avaliação do desempenho docente;
- Av. diagnóstica das turmas: ficha de competências a aperfeiçoar pelos diversos departamentos;
- Aprovação de uma ficha de informação qualitativa a fornecer aos EE após os CT de Outubro;
- Sugestões para alteração da ficha biográfica de alunos;
- Aprovação de visitas de estudo.

**14/10/2009 (A13A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Planificação de actividades para o ano letivo 2009/2010*
3. *Critérios de avaliação – dispositivos para o ano letivo 2009/2010*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Alunos com NEE, colocação de uma docente com 15 h para o Ensino Especial;
- Projecto Escola-Electrão;
- Projecto. Parlamento dos Jovens;
- Gripe A;
- ECD;
- Provas de avaliação intercalares, com testes iguais para todas as turmas;
- Cada órgão de gestão intermédia deveria possuir um boletim electrónico para divulgar as actividades que desenvolve;

Ponto 2:

- Concluída a planificação de actividades para o ano letivo; Preenchimento de uma grelha/ check list que será objeto de análise na próxima reunião;
- Plataforma GATO;
- “Dia Aberto”;
- Levantamento de necessidades dos alunos;
- Análise dos resultados escolares;
- O Diretor dá orientações para o trabalho dos professores: “crescente rigor e empenho”; *reforço das medidas propostas no Plano de Melhoria*. E ainda : “os departamentos devem definir prioridades, articular conteúdos, analisar, reflectir sobre os resultados e apresentar

mais sugestões de melhoria, nomeadamente maior coordenação e trabalho a nível de grupo disciplinar”.

- Marcação de uma hora de apoio semanal para os alunos;
- Preparação para exames aos alunos do 9º ano;
- Acesso ao ensino superior;

### Ponto 3.

- Aprovação de critérios de avaliação;
- Pedido de indicação de 2 elementos para o grupo de autoavaliação;
- Os grupos devem esclarecer a avaliação diagnóstica feita, quantas aulas dedicaram e como decorreu;
- Introdução próxima de sumários electrónicos;
- Proposta de regulamento para a implementação de quadros de mérito;
- Projecto da Biblioteca Escolar;
- Projecto Comenius: a escola foi galardoada com o “Selo Europeu para as Iniciativas Inovadoras de Aprendizagem das Línguas” pela implementação do projecto LOA;
- Participação da escola numa conferência de divulgação de boas práticas organizada pelo Instituto Alemão e PROAL;
- Festa do S. Martinho;
- Dia da Escola – entrega de diplomas dos alunos de quadro de mérito;
- Relatório de Visita de Estudo.

**18/11/2009 (A14A)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Análise dos resultados do programa AVES*
3. *Actividades de final de período*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Av. de Desempenho Docente;
- Regulamento do Novo Quadro de Mérito;
- Participação do presidente da CAP nas reuniões dos departamentos;

Ponto 2:

- Referência ao protocolo de assessoria coma Fundação Manuel Leão – Programa AVES.
- Do comentário às melhorias, apresentadas no 7º e 9º anos, no relatório do Programa AVES ressalta-se a conclusão dos membros do Conselho Pedagógico de que *quanto mais tempo os alunos passam na escola, maior é a aquisição de valores*. Já face ao clima organizacional parece *haver um grau de insatisfação global, com implicação menos positiva para os órgãos de gestão*. Quanto aos Encarregados de Educação, o Diretor afirmou que “em todos os fatores a nossa escola manifesta desempenhos positivos inclusive a média dos fatores encontra-se acima das escolas do mesmo contexto”.

Ponto 3:

- Visita de estudo com alunos NEE;
- Ação para Pais;

Ponto 4:

- Balanço de actividades do PAA;
- Atribuição de prémios à escola;
- Aprovação de propostas de projectos de alunos;
- Verbas para curso CEF.

**09/12/2009 (A15A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos



1. *Informações*
2. *Avaliação das actividades até ao momento*
3. *Avaliação da avaliação diagnóstica*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Procedimentos em caso de visitas de estudo; Formalização de procedimentos;
- Casos de indisciplina: procedimentos a adoptar;
- Regras internas de substituição de professores;
- Elaboração de um dossier de actividades para essas aulas;
- Articulação do PCT;
- Ceia de Natal;

Ponto 2:

- Balanço de actividades realizadas até ao momento;
- Considerado positivo o balanço de actividades do 1º Período. Houve maior colaboração entre os professores;

Ponto 3:

- Preocupação com a transmissão da informação dos procedimentos da avaliação diagnóstica;
- Reuniões de avaliação;
- Relatórios de apoios e de PEI;

Ponto 4:

- Sugestão de grelha para actividades;
- Prova de recuperação;
- Visita a um lar de idosos;

- Quermesse;
- Gripe A.

**13/01/2010 (A16A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Cumprimento dos programas das diferentes disciplinas: ponto de situação*
3. *Cursos de via profissionalizante: ponto de situação*
4. *Abandono escolar: ponto de situação*
5. *Avaliação da execução do PAA*
6. *Análise do aproveitamento do 1º Período*
7. *Outros assuntos*

Ponto 5:

- Participação dos professores e funcionários nas actividades é considerada *muito positiva*. São destacadas actividades desenvolvidas pelos diferentes departamentos.

Ponto 6:

- O representante dos alunos refere que os maus resultados dos alunos são relativos a três razões:

“ \* os alunos não têm hábitos de trabalho;

\* os alunos não têm hábitos de leitura

\* os alunos escolhem áreas de estudo desadequadas aos seus perfis pessoais”.

Ponto 1:

- Normativos – Competências TIC;

Ponto 2:

- Os programas estão a ser cumpridos;

Ponto 3:

Fez-se o ponto da situação dos cursos de via profissionalizante.

Ponto 4:

- Ressalta-se o facto de não haver casos de abandono ou casos graves de falta de assiduidade.

Ponto 7:

- Aprovação de Visita de estudo;
- Concurso de Fotografia;
- Provas de Recuperação.

**10/02/2010 (A17A)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Planos de acompanhamento e de recuperação: ponto de situação*
3. *Programa AVES: análise do relatório das provas de conhecimento de Outubro*
4. *Outros Assuntos*

Ponto 1:

- Carta do Projecto Turma +;

- Av. do Desempenho docente;
- Financiamento do PES;
- Normativos;

Ponto 2:

- Planos de Recuperação;
- Balanço sobre implementação e desenvolvimento de planos de acompanhamento;
- Envolvimento dos pais em problemas de aproveitamento dos filhos
- O Diretor faz um conjunto de recomendações para melhorar os planos de recuperação e acompanhamento: *as estratégias enunciadas são incongruentes com as situações diagnosticadas; perante os mesmos problemas são apresentadas estratégias diferentes; para ultrapassar dificuldades específicas são apresentadas estratégias e actividades gerais. Os departamentos devem definir estratégias em conjunto e trocar materiais pedagógicos. Rentabilizar as Áreas Curriculares não disciplinares fornecendo materiais de acordo com as diferenças e necessidades específicas dos alunos. Há, ainda, um apelo a maior reflexão sobre aspectos pedagógicos nos departamentos, tendo em vista a melhoria das práticas educativas.*

Ponto 3:

Programa AVES (registada a descrição dos resultados)

Ponto 4:

- Coordenadores apresentam apreciações feitas a propósito dos resultados escolares no final do 1º Período;
- Aprovação de matriz de prova de recuperação;
- Planificação de visitas de estudo;
- Decorre nesta reunião uma discussão entre diferentes intervenientes a propósito da má comunicação interna na organização de uma visita de estudo.
- Apresentado e analisado o relatório intercalar do Plano de Ação da Matemática;
- Ratificação dos critérios de avaliação da disciplina de Área de Projecto – 12º ano;
- PEI;
- Concurso de Música;

- Proposta de protocolo de estágio;
- PES;
- Discussão sobre a turma +;
- Não aprovação de uma fórmula de avaliação para um departamento.

**10/03/2010 (A18A)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Organização das actividades de final de Período*
3. *Oferta educativa para 2010/2011*
4. *Reflexão sobre a pertinência e a importância de organização de provas de aferição interna para as disciplinas em que não se realizam exames e/ou testes intermédios (cf. PEE)*
5. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Candidatura ao projecto Livros com filmes dentro;
- Adesão da escola à Rede DecoJovem;
- Turma +;
- Normativos;

Ponto 2: Apanhado das actividades a desenvolver na última semana do período letivo.

Ponto 3:

- Critérios de escolha dos cursos de oferta formativa da escola: *interesses dos alunos, as carências do meio e do mercado de trabalho; recursos humanos e materiais da escola.*

Ponto 4:

- Foi orientado para a reflexão nos departamentos curriculares.

Ponto 5:

- Aprovação de visitas de estudo;
- Ida ao Teatro;
- Apresentação de relatórios de visitas de estudo;
- Matriz de prova de recuperação;
- O Diretor informa o Conselho Pedagógico de que *o grupo de avaliação interna da escola, apoiado no projecto QUALIS, está a desenvolver um trabalho nos cinco domínios em que incide a Avaliação Externa, “privilegiando os problemas identificados no relatório último, com o objetivo de produzir linhas de orientação para a organização das actividades dos próximos anos”*.
- Concessão de Licença Sabática a 2 docentes;
- Resposta de uma professora a uma reclamação dos alunos do 12º ano sobre o facto de não terem tido conhecimento do Concurso Nacional de Leitura.

**24/04/2010 (A19A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Avaliação extraordinária de alunos e processos de organização*
3. *Cumprimento dos programas das diferentes disciplinas*
4. *Cursos de via profissionalizante: ponto de situação (CEF, Cursos Profissionais, Curso Tecnológico)*
5. *Avaliação da execução do PAA*
6. *Análise do aproveitamento do 2º Período*

7. *Programa AVES: análise do relatório de valor acrescentado 2010*

8. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Normativos;
- Turma +;
- Oferta educativa: consulta de alunos;
- Reunião com membro da DRE;
- Alteração do Calendário Escolar;
- Concurso Anual de pessoal docente;

Ponto 6:

- O Diretor entende que *há uma melhoria global dos resultados*.

Ponto 5:

- O Diretor refere que “o PEE tem algumas áreas prioritárias que não são tomadas, muitas vezes, em conta na planificação das actividades”.

Ponto 7:

- Relativamente aos resultados do programa AVES, para o 3º Ciclo, o Diretor afirma que “provavelmente, as planificações terão de ser revistas adaptando-se os currículos às turmas de cada ano e ao tipo de alunos que as constituem”.

Ponto 3:

- Os programas estão a ser cumpridos;

Ponto 2:

- Dá-se uma discussão sobre a burocracia e o excesso de procedimentos na avaliação sumativa extraordinária.

- Os pontos 4 e 8 passaram para a reunião seguinte.

**12/05/2010 (A20A)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Conclusão da ordem de trabalhos da reunião anterior*
3. *Exames 2010: aprovação de matrizes e organização do processo*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Projecto Turma +;
- Normativos;

Ponto 2 : Continuação do ponto 4 da reunião anterior, com descrição das actividades desenvolvidas;

- Apresentação de Relatórios de Visitas de Estudo;
- Aprovação de Visita de Estudo;

Ponto 3:

- Preparação do próximo ano letivo;
- Exames Nacionais;
- Reuniões de CP e de DT;
- Constituição de turmas;
- Apresentação / aprovação de matrizes;
- Nomeado o secretariado de exames;

Ponto 4:



- Um professor requereu observação de aulas;
- Provas de recuperação;
- Aprovação de actividades extra-curriculares para o 3º Período;
- Aprovação de visitas de estudo;
- Relatório de visitas de estudo;
- Balanço de visitas de estudo;
- Participação da escola na Campanha Global pela Educação – 2010;
- Aprovação de um passeio de bicicleta;
- A propósito da Avaliação do Desempenho Docente, o Diretor emitiu a seguinte opinião: “Todo o processo de avaliação de desempenho decorreu num clima de grande tensão ( e até de “resistência” por parte de alguns grupos de docentes). (...) Há, claramente, divergências entre o presidente do órgão de gestão (avaliador) e os avaliados no que diz respeito ao trabalho que deve ser desenvolvido para a atribuição de uma menção superior a Bom, nomeadamente, ao nível dos descritores de cada parâmetro, tendo em vista a sua graduação”.
- De realçar uma discussão sobre o Programa AVES onde o departamento de Línguas “põe em causa aquilo que o AVES avalia e sugere que os resultados obtidos contem para a classificação final dos alunos, pois este facto também faz com que os mesmos realizem (...)” *as provas com outra preocupação.*
- Agradecimentos mútuos entre o Diretor e os membros do CP, no término do mandato do Diretor.

## **16/06/2010 (A21A)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
  2. *Aprovação de manuais escolares*
  3. *Calendarização das actividades de final de ano*
  4. *Análise dos processos de alunos sujeitos a avaliação extraordinária*
  5. *Outros assuntos*
- A Diretora informa sobre a fusão do agrupamento de escolas.

Ponto 1:

- Informação sobre a fusão das escolas e criação do agrupamento de escolas, sendo constituída a CAP e havendo por resolver a escolha do presidente desse órgão. No próximo ano *haverá um PEE, um PAA, um RI, um CGT e um coordenador de departamento comum às 3 escolas.*
- Calendário escolar;
- Manutenção do grupo de trabalho do secretariado de exames;
- Reunião com os professores da turma +;
- Entrega aos coordenadores de um documento de trabalho para registo / balanço do ano escolar (autoavaliação);
- FCT dos alunos de Jardinagem e Espaços Verdes;
- Estágio de uma turma de curso profissional;
- PAT do curso tecnológico de ação social;

Ponto 2: Aprovação de manuais escolares;

Ponto 3:

- Reunião de CT;
- Adiamento de viagem de estudo para o próximo ano letivo;
- Sardinhada;
- Actividades de EF;

Ponto 4: Análise dos processos de avaliação extraordinária;

Ponto 5:

- Matriz da prova de avaliação final CEF;
- Prova de aptidão final CEF;
- Oferta Educativa;
- Matrículas;

- Parcerias para a Rede de Bibliotecas Escolares

## **05/07/2010 (A22A)**

Ponto único: Sessão extraordinária. Recursos

## **21/07/2010 (A23A)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Análise do aproveitamento escolar*
3. *Avaliação do ano letivo (apresentação e análise dos relatórios dos diversos órgãos e do PAA)*
4. *Relatório de autoavaliação*
5. *Aprovação dos relatórios finais dos PEI dos alunos de educação especial*
6. *Avaliação global dos planos de acompanhamento e recuperação*
7. *Apresentação do relatório final do Projecto ACI – Prevenção e Combate ao Abandono Escolar*
8. *Calendarização do próximo ano letivo*
9. *Critérios de distribuição de serviço*
10. *Outros assuntos*

### **Ponto 1:**

- Normativos;
- Apresentação do relatório do Projecto Turma +: *as metas que a escola se propôs foram atingidas (1% de aumento no sucesso);*
- Decisão sobre quem vai presidir à CAP;
- Visita de membros da DRE para avaliar condições do espaço ginnodesportivo;

Ponto 2:

- Análise do aproveitamento do ano letivo;
- Análise dos resultados dos Exames Nacionais;
- O CP concluiu que *o aproveitamento é satisfatório.*

Ponto 3: Relatórios do PAA.

Ponto 4: Relatório de autoavaliação da escola;

- O Departamento de Línguas faz a seguinte sugestão de melhoria: “Rever o processo de desenvolvimento de projectos, a sua organização, pertinência, impacto e aprovação; o Conselho Pedagógico referiu que a comissão avaliadora dos projectos deverá ajuizar acerca da qualidade dos mesmos, tendo sempre em vista o benefício real dos alunos, evitando a sua dispersão das aprendizagens curriculares fundamentais. Essa comissão deverá rejeitar liminarmente as actividades que instrumentalizam os alunos para a mera promoção individual do professor em termos de currículo, mediante um forjar artificial de actividades, que frequentemente impedem a presença dos alunos nas aulas e acentuam uma perniciosa dispersão dos discentes da sua concentração no estudo” .

Ponto 5:

- Aprovação dos relatórios finais dos PEI;

Ponto 6:

- *Conforme o estipulado e pedido pela DRE* foram enviados ao mesmo organismo Relatórios sobre: alunos, público-alvo; recursos mobilizados, modalidades adoptadas e resultados alcançados, alunos com planos de recuperação e que transitaram de ano, e os que não transitaram, e ainda os de planos de acompanhamento que ficaram retidos.

Ponto 7:

- Relatório final do Projecto ACI – Prevenção e combate ao abandono escolar, pela Psicóloga da escola: *o projecto deu um contributo positivo para despertar a comunidade escolar e envolvente para a necessidade e importância da escolarização na inclusão social e para mostrar que as parcerias e empenhos vários são eficazes.*
- Anulações de matrícula;

Ponto 8: Calendarização do próximo ano letivo;

Ponto 9: Critérios de distribuição de serviço: seguir-se-á a legislação.

Ponto 10: Proposta de horário para os alunos no próximo ano letivo.

## **ESCOLA B**

***Ano Letivo de 2008/2009***

**4/09/2008 (A1B)**

### **Agenda/ Ordem de Trabalhos**

- 1. Informações*
- 2. Avaliação do Desempenho Docente e eleição da Comissão de Avaliação*
- 3. Parecer sobre as propostas de alteração ao Regulamento Interno*
- 4. Medidas de ocupação educativa dos tempos letivos dos alunos*
- 5. Outros Assuntos*

Ponto 1:

- Composição do CP;
- Aprovação do regimento de funcionamento do CP;
- Comissão Executiva Transitória e suas funções;
- Abertura do ano letivo e organização da recepção aos alunos / afixação de uma escala;
- Entrega de diplomas / certificados de conclusão de curso e prémios de mérito;
- Organização das aulas de substituição a partir de propostas dos professores;
- Apresentação da situação dos professores nos seus diferentes grupos disciplinares e horários por preencher;
- Adiamento da avaliação externa da escola para final de Abril / princípio de Maio;
- Pedida uma psicóloga e uma auditoria financeira;
- Livros de ponto para outras actividades da componente de estabelecimento na sala de professores;

Ponto 2:

- Instrumentos de Avaliação de desempenho docente efectuada pelo Presidente da CEP será dado brevemente aos coordenadores dos departamentos curriculares;
- Eleita por unanimidade a Comissão de Avaliação de Desempenho;
- A avaliação de alguns docentes contratados vai ser reapreciada, uma vez que interpuseram recurso;
- A ser elaborado o regimento da Comissão de Avaliação;

Ponto 3:

- Propostas de alteração do RI obtêm parecer favorável, alterações consideradas “necessárias para o período de transição em que se encontra a escola”;
- Explicitação das propostas: *alterações nos departamentos curriculares, efeitos das faltas dos alunos por disciplina e medidas correctivas.*

Ponto 4:

- Medidas de ocupação dos tempos letivos dos alunos : BE/CRE; sala de estudo e Multimédia; Actividades Lúdicas; Clube de Informática; Clube de pintura mural e em tela (...)

Ponto 5:

- As convocatórias das reuniões de departamento são electrónicas e *delega-se no coordenador a possibilidade de assinar as mesmas*;
- A escola cederá uma pen-drive a cada coordenador de departamento e a cada DT;
- As actas serão enviadas por email;
- Sugestões dos departamentos para o ano letivo;
- Sugestão para a organização das visitas de estudo;
- Regras sobre utilização de telemóveis, i-pods e outros aparelhos de comunicação na sala de aula;
- PCT's devem ter como base o PCE e o PEE;
- As actividades para o PAA devem ser coordenadas com o PEE.

**5/12/2008 (A2B)**

Agenda/ Ordem de Trabalhos

1. *Informações*

2. *Avaliação do final do 1º Período*

*i) Aprovação das normas e critérios específicos propostos pelos Departamentos Curriculares*

*ii) Critérios de Transição de ano no 3º Ciclo do Ensino Básico*

3. *Aprovação de alterações ao PAA*

4. *Avaliação do Desempenho Docente*

*i) Análise das alterações normativas*

*ii) Aprovação de instrumentos de registo*

5. *Outros assuntos*

*i) Aprovação de alterações ao Regimento do Conselho Pedagógico*

*ii) Secção de Formação*

*iii) Coordenação dos Diretores de Turma*

*iv) Biblioteca Escolar*

*v) Ensino Especial*

*vi) Outros*

Ponto 1:

- O ME indefere pedido de suspensão da avaliação docente;
- Duas contratações a nível de escola para TIC e EV e Artes Plásticas, seguindo os critérios aprovados em CP;
- Organização da numeração das aulas em dias de queda de neve;

Ponto 2:



- Aprovação de critérios de avaliação propostos pelos departamentos curriculares;
- O Presidente da CEP alerta para a necessidade de *diversificar os instrumentos de avaliação, tendo em consideração a dissemelhança dos alunos*;
- Definição dos critérios de transição;

Ponto 3:

- Aprovação de alterações feitas ao PAA;
- O Diretor solicita que seja reavaliado o reagrupamento das visitas de estudo, principalmente do 3º Ciclo, com turmas mais sobrecarregadas que outras.

Ponto 4:

- Delegação de competências dos avaliadores;
- Estabelecimento de um período para os docentes solicitarem avaliação científico-pedagógica com observação de aulas;
- Tomada a decisão de não considerar o parâmetro que avalia o contributo dos docentes para o progresso dos resultados escolares e redução da taxa de abandono;
- Será estabelecido um período para que os docentes possam ser avaliados por um avaliador da mesma área científica;
- Os instrumentos de registo serão aprovados posteriormente;

Ponto 5:

- Alterações ao regimento do CP;
- Secção de Formação: Plano de Formação traçado pelas escolas de acordo com as necessidades dos docentes e da escola exige a elaboração de uma ficha para auscultação das mesmas.
- BE: a representante informa que é necessário ter na BE 10 documentos por aluno no fundo documental, daí a necessidade de negociar apoios, patrocínios e participar em concursos para adquirir mais CD's e DVD's.
- Organização das actas de CT;
- Critérios de avaliação dados a conhecer aos alunos e aos EE;

- Articulação horizontal de conteúdos: documento deve ser distribuído por todos os elementos do CT – *os departamentos devem contribuir para a concretização dessa articulação, ajustada aos novos docentes.*
- Modelo de Relatório para os docentes com aulas de apoio;
- Documento referente à justificação de atribuição de mais de 50% de níveis negativos;
- No 2º Período, as informações relativas às NAC's serão preenchidas a partir do Sistema Informático da escola;
- Faltas dos alunos;
- Formalizar pedido de ação de formação pela Psicóloga em acta de CT;
- Elaboração de panfletos informativos sobre organização da escola aos EE;
- Elevado nº de faltas dos alunos;
- Organização de actas de CT: nelas deve constar a *avaliação da implementação de medidas educativas estabelecidas no PEI dos alunos NEE;*
- CPCJ – encaminhamento de diversas situações;
- Material a fotocopiar deve ser entregue atempadamente na reprografia;
- Pedido de mais horas lectivas para o 12º ano;
- Transferência de alunos de Física para Biologia;
- Desporto escolar: calendário;
- Matriz de exame do ensino recorrente;
- Proposta-base para o RI – cada docente pode dar sugestões nos computadores da escola;
- Jornal da Escola: Muitas participações.

**18/02/2009 (A3B)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Avaliação externa*
3. *Projecto Educativo*

#### *4. Visitas de Estudo*

#### *5. Outros assuntos*

##### Ponto 1:

- Alteração do orçamento dos cursos CEF;
- Orçamento da escola foi aumentado atendendo às necessidades de conservação, aquisição de bens, aquecimento, para melhorar condições de aprendizagem;
- CGT com reunião agendada para aprovar alterações do RI e desencadear o processo de abertura do concurso para a Direção da Escola;
- Constituição do PTE da escola;
- Formação de equipa para a elaboração de projectos : PCE;
- Inscrições para exames de equivalência à frequência;
- Propostas de logótipos para a escola e BE feitas pelos alunos;

##### Ponto 2:

- O Presidente da Comissão Executiva Transitória informou o Conselho Pedagógico das datas e procedimentos referentes à avaliação externa conduzida pela IGE.

##### Ponto 3:

- Equipa para elaborar uma proposta de PEE para o CGT com elementos da comunidade local;

##### Ponto 4:

- Visitas de Estudo;
- Adoção de manuais escolares;
- Inquérito elaborado com a colaboração da psicóloga, a alunos de cursos de nível III, CEF's e Nível III Secundário para auscultar sobre a área pretendida;
- Foram sugeridos alguns cursos;
- Provas de recuperação.

Ponto 5:

- Fez-se a avaliação do pessoal não docente;
- Entrega de objetivos individuais do pessoal docente e pedido de aulas observadas;
- Delegação de competências em professores;
- Avaliação de desempenho docente de professora do Ensino Especial;
- Propostas de actividades para a semana cultural;
- Voto de pesar pela morte de uma professora da escola.

**03/06/2009 (A4B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação da Matriz da Prova de Avaliação Final do CEF*
3. *Avaliação das aprendizagens dos alunos*
  - 3.1. *Análise de critérios de avaliação e de transição de ano*
  - 3.2. *Calendarização das reuniões de avaliação*
4. *Outros assuntos: PTE, Projectos e Programas, cedência de instalações, CGT, Centro de Formação e outros.*

Ponto 1:

- Estágio e transporte de alunos dos CEF's;
- Encerramento das actividades lectivas e concordância com a antecipação do próximo ano letivo;
- Nova fotocopiadora em placa de rede;
- Aquisição de central telefónica;
- Novos computadores (38);
- Cortinas;
- Quadros brancos para substituir os de giz;

- Pintura de algumas paredes da escola por alguns funcionários;
- Candidaturas aos CEF e sua divulgação;
- Dia do Diploma e distribuição de prémios;
- Entrega de um trabalho à Equipa de Apoio às Escolas “O nosso olhar sobre o abandono escolar”;

#### Ponto 2.

- Aprovação de matriz;

#### Ponto 3:

- Critérios de retenção;
- Calendário de reuniões de avaliação;

#### Ponto 4:

- PTE : instalação de 13 videoprojectores, 4 quadros interativos e em projecto a compra de telas;
- BE/CRE: candidatura a bolsa da FCG;
- Concurso do Projecto Ciência Viva;
- PES: prevenção da SIDA;
- Projecto Mais Sucesso Escolar;
- Escola Electrão;
- Escola seleccionada para a leccionação dos Novos Programas de Matemática;
- Painéis solares;
- CGT aprovou RI; eleição do Diretor e sua tomada de posse;
- Formação de Prpfessores;
- Atraso na elaboração do PEE;
- Falta de interesse dos alunos do 12º ano para esclarecer dúvidas.

**01/07/2009 (A5B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação do PEI*
3. *Aprovação de planos de acompanhamento*
4. *Parecer sobre propostas de retenção ou progressão de alunos em situação de retenção repetida*
5. *Análise do grau de consecução das actividades do PAA*
6. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Despacho de calendarização do próximo ano letivo;
- Entrega de certificados e diplomas;
- Ação de Formação para professores;
- Acções de Formação para professores avaliadores
- Recepção do Relatório de Avaliação Externa e recomendações para o próximo ciclo de avaliação;

Ponto 2: Aprovação de PEI's;

Ponto 3: Aprovação de Planos de acompanhamento;

Ponto 4:

- Casos de alunos com retenção repetida; convocação de alguns CT;
- Entrega de relatórios para avaliar o grau de consecução do PAA. O Diretor nomeou *dificuldades de articulação vertical e horizontal de conteúdos no Departamento de Línguas e Físico-Química, que também apresenta falta de materiais para trabalho em laboratório.*
- Proposta de alteração do RI;
- Discussão sobre a motivação dos alunos para algumas actividades;

Ponto 5:

- Discutida a possibilidade de alunos com diferentes professores na mesma disciplina realizarem uma ou 2 vezes por ano, testes globais;
- Sugestão de organização do Desporto Escolar;
- Projecto PES : Equipa de Docentes;
- CEF – com mais 45 min de Matemática;
- Aquisição de livros;
- Turmas para dinamizar o Jornal da Escola; Clube de Jornalismo e Maquetagem do Jornal da Escola;
- Constituição de turmas;
- Alteração de um PEI;
- Alunos com NEE;
- Calendarizada a entrega do PEE para Setembro;
- Diretor salientou *os laços de colaboração e amizade de todos.*

**15/07/2009 (A6B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação de planos de acompanhamento*
3. *Parecer sobre propostas de retenção*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- A DRE solicitou aos Centros de Formação a indicação de elementos do júri para as provas públicas de professor titular; As escolas indicaram;
- Concurso de Professor Bibliotecário – Nomeado um júri;

- Nº de turmas para o próximo ano letivo;
- Obras na escola, previstas para os próximos 3 anos as obras maiores;

Ponto2 : Analisados os planos de acompanhamento de alunos não aprovados;

Ponto 3:

- Emitido parecer favorável à retenção de alunos;
- Pedido de colaboração para a elaboração do PEE.

***Ano Letivo 2009/2010***

**14/10/2009 (A7B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Critérios de Avaliação*
3. *Calendarização das reuniões intercalares*
4. *PAA*
5. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Todos os professores estão colocados;



- Apresentação da Psicóloga;
- Alteração do Estatuto da Carreira Docente;
- Mapa de aulas de APA;
- Cartões de estudantes;
- Obras;
- Horas de limpeza a concurso;
- Instalação de câmaras de vigilância;
- Projecto Testes Intermédios;
- Mapa de Clubes e Projectos;
- Horários;

Ponto 2:

- Apresentados e aprovados os critérios de avaliação;

Ponto 3:

- Calendário de reuniões intercalares;

Ponto 4:

- PAA: preparação, solicitação de articulação nas visitas de estudo;

Ponto 5:

- Processo de avaliação vai ser informatizado e em rede;
- Articulação dos departamentos entregues até 16/11;
- Halloween;
- Escolha de temas aglutinadores para o EB e ES;
- Resultados escolares de 2008/20009 do ME;
- Regulamento para o prémio de “melhor turma do ensino secundário”;
- Dia dos Pais / EE;

- Articulação do grupo de EF com a escola básica integrada;
- Pedido de ação de formação na área dos Quadros Interativos;
- Biblioteca Escolar : assinatura de revista, materiais de formação cívica e estudo acompanhado, preenchimento da ficha de actividades/projecto para ocupação da BE com os alunos;
- Proposta de aquisição do fundo documental pelos departamentos;
- Feira do Livro

**11/11/2009 (A8B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação do PEE*
3. *Aprovação do PEI*
4. *Aprovação do PAA*
5. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Obras nos pavilhões;
- Não concretização da contratação de professor TIC;
- Sistema de Gestão de Processos na Secretaria no 2º período;
- Constituição de equipas para trabalhar em temas aglutinadores do EB e ES;
- Projectos: Parlamento dos Jovens, PES, Eco-Escolas, Escola-Electrão;

- Equipa de professores para trabalhar no projecto Jovens Repórteres para o Ambiente; nas Sessões de SPO e GAP; Visita de estudo ao quartel; Testes intermédios; GNR; Parlamento dos Jovens.

Ponto 2:

- Aprovação do PEE;
- Constituição de equipa para elaborar o PCE;

Ponto 3:

- Apresentação de PEI's;

Ponto 4:

- Aprovação do PAA, com actividades anexas para os cursos CEF e Cursos Profissionais;

Ponto 5:

- Sugestões de oferta educativa;
- Solicitação de participação dos alunos no Parlamento dos Jovens;
- Solicitação da participação dos alunos no Jornal da Escola;
- Alterações no RI feitas pelo CGT para se fazerem eleições para o CG;
- Pasta na BE com o material existente no GAP;
- Sugestão do Diretor para que *os professores de Português e Matemática entreguem fichas de trabalho e respectiva resolução dos conteúdos para trabalhar em Estudo Acompanhado.*

**9/12/2009 (A9B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*

## 2. *Aprovação do PEI*

## 3. *Avaliação do final do 1º Período*

### *i) Aprovação das normas e critérios específicos propostos pelos departamentos*

### *ii) Critérios de transição de ano no 3º Ciclo do Ensino Básico*

## 4. *Outros assuntos*

### Ponto 1:

- Escassez de informação / legislação recebida da DRE e do ME;
- Verba atribuída pela Câmara Municipal para financiar a visita de estudo a Londres;
- PTE: centro de formação disponibilizou o software denominado “Camaleão” compatível com qualquer tipo de quadro interativo – objetivo: criar uma base de dados de material didáctico, acessível a todos os docentes. Constituição de uma equipa para criar tais materiais.
- Ação de formação sobre quadros interativos.

### Ponto 2 : Aprovação do PEI de um aluno.

### Ponto 3:

- Datas das reuniões de avaliação, de recepção aos pais.
- Apelo do Diretor ao *cumprimento dos critérios de avaliação definidos em departamento e aprovados em CP. Apelo ao bom senso na atribuição de níveis / classificações. Referência à importância de uniformização destes critérios quando da leccionação do mesmo nível por docentes diferentes. Necessidade de justificação de todos os casos “que fujam à normalidade” e dos mais de 50% de níveis inferiores a 3 (Ens. Básico) ou a 10 (Ens. Secundário).*
- Critérios de transição.

### Ponto 4:

- Interrupção das actividades lectivas;
- Actividade “Espírito de Natal”;
- Troca de prendas numa turma;

- Coordenadores de DT pedem relatórios das aulas de apoio pedagógico acrescido, Relatórios Individuais dos alunos com planos de acompanhamento ou NEE;
- Chamam a atenção para a existência de modelos para esses documentos nos computadores da sala de professores;
- Docentes responsáveis por actividades devem entregar aos DT os nomes dos alunos participantes nas actividades e o relatório das mesmas;
- Foi solicitado pelo Diretor que se debatesse em Conselho de Turma as articulações definidas em departamento nas várias disciplinas.
- Psicóloga referiu-se aos relatórios de acompanhamento dos alunos que ficam na posse do Diretor. Referiu, ainda, o projecto Ideia.pt.
- Proposta de criação de um gabinete de mediação escolar com o propósito de envolver professores e EE com vista a apaziguar conflitos.
- Feira do Livro. Actividade “Sê solidário com a Biblioteca Escolar”;
- Aconselhamento da leitura de uma obra existente na biblioteca escolar sobre “Afectividade na Adolescência”;
- Parlamento Jovem;
- Apresentação de uma proposta de mapa estratégico da escola que foi atentamente analisado. Tal documento pretende apresentar a visão e a missão da escola. Proposto para discussão em departamentos curriculares, para que estes elaborem o seu próprio mapa estratégico.
- A equipa do CAF irá convidar 5 ou 6 colegas mais um elemento do pessoal e um EE.

**13/01/2010 (A10B)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Análise da avaliação do 1º Período*
3. *Apresentação do modelo de autoavaliação da Biblioteca Escolar e aprovação do domínio a avaliar no presente ano letivo*
4. *Aprovação do plano de ação da Biblioteca Escolar 2009/13*

5. *Pontos diversos:*

- a) Visitas de Estudo*
- b) Actividades para o Carnaval e Semana Cultural*
- c) Equipa responsável pela autoavaliação da escola*
- d) Apoios pedagógicos*
- e) Outros*

Ponto 1:

- Revisão do Estatuto da Carreira Docente e modelo de avaliação;
- Concurso de professores previsto para 2011;
- Eleita representante dos alunos com assento no CP e falta eleger o representante dos pais e pessoal não docente;
- Mudança de turno na disciplina oferta de escola – Teatro / Educ. Tecnológica com reuniões de avaliação intercalares agendadas para o 2º Período.

Ponto 2:

- Apresentação de um relatório com gráfico que analisa os níveis e classificações das diversas disciplinas que serviu de reflexão sobre os resultados escolares. Análise será feita nos departamentos.

Ponto 3:

- Apresentação do modelo de autoavaliação da Biblioteca Escolar sendo aprovado o domínio A – Apoio ao desenvolvimento curricular.

Ponto 4: Aprovação do Plano de Ação para 4 anos.

Ponto 5:

- Visitas de estudo;
- Actividades alusivas ao Carnaval, Semana Cultural e Dia do Pai;
- Nomeada a Eq. de Autoavaliação da Escola;

- Pedidos de aulas de apoio e de sala de estudo: a escola tentará dar resposta às necessidades;
- Aprovação do Plano Anual de Actividades do PES;
- Psicóloga referiu colaboração com o Projecto Ideia.pt para fazer avaliação dos interesses profissionais dos alunos e ação a realizar com Pais e EE: “ A importância da educação sexual na adolescência”;
- Projecto Escola-Alerta e Parlamento dos Jovens.

## **10/02/2010 (A11B)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informação*
2. *Aprovação da prova de recuperação*
3. *Outros assuntos de interesse:*
  - i) *Visitas de estudo*
  - ii) *Áreas de Formação para cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais*
  - iii) *Avaliação de Desempenho Docente*
  - iv) *Outros assuntos*

Ponto 1: Nada a referir.

Ponto 2: Aprovação da prova de recuperação

Ponto 3:

- Calendário de visitas de estudo;
- Nota Informativa sobre Av. de Desempenho Docente – aplicação do modelo simplificado. Redefinida a calendarização para entrega dos objetivos individuais;
- Auscultação dos interesses e vocações dos alunos;
- Coordenadora do departamento de Línguas solicita o desdobramento de um bloco de 90 minutos para colmatar as faltas de professores e alunos, actividades e feriados...
- Coordenadora da Biblioteca refere a comemoração do Centenário da República com a elaboração de um blog em colaboração com o departamento de CSH;

- Debate sobre Liberdade, Responsabilidade, Solidariedade com os alunos do EB seguido de uma Oficina de Arte (dinamizado pela Psicóloga);
- Semana Cultural – está a ser coordenada.

**10/03/2010 (A12B)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação da matriz da prova de recuperação*
3. *Avaliação do 2º Período letivo*
4. *Actividades da Semana Cultural*
5. *Outros assuntos*

#### Ponto 1:

- Inscrição dos docentes no Portal de Escolas, com vários materiais didácticos das diversas disciplinas;
- Constituição de um grupo referente à associação de pais para estabelecer uma ação colaborativa entre a escola e os EE;
- Projecto Camaleão – PTE
- Eleição do Presidente do CG
- Equipa do jornal da escola pede colaboração
- Apresentado o organograma da escola e análise dos parâmetros que compreendem o mapa estratégico da mesma.

#### Ponto 2: Aprovação de matriz de prova de recuperação

#### Ponto 3:

- O Diretor chama a atenção para a importância de salvaguardar nas actas das reuniões de avaliação alterações significativas das classificações a ser efectuadas no 3º período;
- O Diretor sugeriu reflexão acerca dos resultados obtidos nos testes intermédios;
- Realização de aulas específicas para a preparação de exames nacionais;



- Retorno de um professor titular às suas turmas, devendo combinar as classificações da turma com o colega que ocupou o lugar;
- Propostas de datas para reuniões de avaliação;
- Ação para EE sobre Educação para a Sexualidade, dinamizada pela Psicóloga, no âmbito do PES;
- Entrega das avaliações aos EE;
- Orientação escolar e profissional: ofertas educativas existentes.

Ponto 4:

- Plano de actividades para a semana cultural: reflexão sobre a relação entre o sucesso educativo e a participação nessas actividades;
- Rede escolar;
- Expostas as etapas e respectivas tarefas inerentes à autoavaliação;
- Aditamento ao PEI de um aluno;
- Possibilidade de constituição de um currículo alternativo para um aluno;
- Participação da escola em projectos (Parlamento dos Jovens, Escola Alerta...);
- Relatório de actividades do Projecto Ciência Viva e Projecto PES, tendo os dois verbas disponíveis.

**21/04/2010 (A13B)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Análise dos resultados da avaliação do 2º Período*
3. *Aprovação das Matrizes dos Testes de Recuperação*
4. *Exames Nacionais e de Equivalência à Frequência*
5. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Solicitação à DRE do encerramento antecipado das actividades lectivas devido aos exames nacionais.

- Avaliação de Desempenho de Psicóloga será feita pelo SIADAP, dos professores de Técnicas de Animação e professores com vários contratos serão avaliados pela Comissão de Avaliação de Desempenho; esta comissão realizará as funções avaliativas do coordenador do departamento de expressões;
- Comissão de AD prolonga prazo de requerimento de aulas assistidas;
- Comissão de AD apreciará relatórios de professores em situação de mudança de escalão.
- Entrega aos coordenadores de departamento um documento relativo à definição de um conjunto de aprendizagens essenciais para cada ano e ciclo;
- Concurso de docentes;
- Certificação das competências TIC;
- Listagem de manuais de matemática para o 7º ano;
- Mudança do manual de Português – aprovada a sua substituição;
- Feira das Profissões: participação da escola.

#### Ponto 2 :

- São apresentadas as disciplinas com piores resultados, mas não são apresentadas justificações;
- GAVE – Testes intermédios.

#### Ponto 3: Aprovação de matrizes.

#### Ponto 4:

- Constituição da equipa do secretariado de exames;
- Envio para o agrupamento de exames de lista de professores que leccionam as disciplinas sujeitas a exame nacional

#### Ponto 5:

- Recolha de dados para a implementação da rede escolar;
- Resultados escolares e autoavaliação da escola;
- Aprovação do cronograma do modelo de autoavaliação;

- Continuação do trabalho desenvolvido pela Psicóloga;
- Regresso de professora com horário de amamentação;
- Reajustamento das horas de leccionação
- Painéis foto-voltaicos ganhos num concurso, para os telhados da escola;
- A equipa de autoavaliação encontra-se a finalizar o aspecto visual dos inquéritos;
- Aprovada uma adenda ao PEI de um aluno;
- Ação de Formação: Gestão de Conflitos, dinamizada pela Psicóloga S.P. e sua aplicação a alunos problemáticos;
- Estudo da abertura de um gabinete de mediação familiar para envolver activamente os pais / EE
- Candidatura à missão “Jovens Repórteres do Ambiente – Rock in Rio”
- Avaliação intermédia do GAP (Gab. de Apoio Psicológico)

**12/05/2010 (A14B)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação das matrizes dos exames de equivalência à frequência*
3. *Apresentação do Projecto Curricular de Escola*
4. *Outros assuntos*

#### Assuntos Tratados

Ponto 1:

- Colocação de Psicóloga;
- Aquisição de competências TIC: futura definição de critérios para elaboração de turmas;
- Afixação do mapa com serviço de exames e estabelecimento de regras para permutas nesse serviço;
- Anúncio de uma breve Reunião Geral de Professores para organizar o serviço de exames.

Ponto 2: Apresentação e aprovação das matrizes

Ponto 3: Diretor releva a dificuldade na actualização de dados existentes no PEE, justificando que o pedidos de dados à Câmara Municipal não obteve resposta. Referiu que irá pedir aos assistentes técnicos que trabalhem alguns itens para facilitar a obtenção de dados. Informou que o PEE será divulgado pelos diferentes órgãos e estruturas de gestão, bem como na plataforma moodle.

Ponto 4:

- Cedência de horas lectivas da disciplina de Português à de Matemática a fim de concluir o Programa;
- Aprovação de matriz de prova de recuperação de Português a um aluno do 12º ano,
- Tentativa de constituição da associação de pais;
- Curso CEF de jardinagem: alguns alunos ficarão somente com o certificado de frequência; organização do estágio profissional;
- Candidatura de um aluno do 12º ano ao projecto “Jovens Repórteres do Ambiente, Rock in Rio”, tendo ganho;
- Afixação do quadro de mérito e prémios ganhos pela escola ao longo do ano;
- Actividades de avaliação das actividades desenvolvidas ao longo do ano junto dos alunos (peddy-paper para o ES e jogo do conhecimento – EB);
- Semana da Biodiversidade;
- Visita de estudo ao quartel;
- Datas de reuniões de avaliação
- Proposta de acções de formação dirigidas a professores para o próximo ano letivo, feita pela Psicóloga, focadas na problemática comportamental dos alunos e sua modificação.
- Professora de Português solicita que *sejam definidos desde o início do ano os dias em que não há actividades lectivas dada a dificuldade no cumprimento do programa de Português.*
- A assessora do Diretor responde que *houve necessidade e dificuldade de ajustamento de horários devido às acções de formação desenvolvidas durante o ano.*
- O CP aprova *uma moção de repúdio pelas notícias divulgadas na comunicação social a propósito da escola, salientando “o esforço dispendido na reabilitação da imagem pública da escola com oferta educativa diversificada e melhores condições para a aprendizagem”.*

**02/07/2010 (A15B)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Informações*
2. *Aprovação de relatórios individuais e dos PEI de alunos ao abrigo do Dec-Lei 3/2008*
3. *Análise do grau de consecução das actividades constantes do PAA*
4. *Reflexão sobre a reorganização da rede escolar para o ano letivo 2010/2011*
5. *Outros assuntos*

## **ESCOLA C**

***Ano Letivo 2008/2009***

**30/09/2008 (A1C)**

### **Agenda/Ordem de Trabalhos**

- 1. Aprovação do regimento do Conselho Pedagógico*
- 2. Constituição da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho*
- 3. Constituição da comissão de redação do PAA e definição do prazo para apresentação de proposta*
- 4. Avaliação de Desempenho: apresentação de propostas de indicadores de medida e instrumentos de avaliação*
- 5. Avaliação de Desempenho – definição de critérios gerais para fixação dos objetivos relativos a resultados escolares*
- 6. Outros assuntos*

*Ponto Prévio – Intervenção/Reclamação de um coordenador de departamento a propósito do RI e intervenções de outros participantes, bem como de decisões face à constituição do Conselho Pedagógico, nomeadamente a participação ou não dos SPO.*

**Ponto 1:**

- Aprovação do Regimento do CP;

**Ponto 2:**

- Composição da Comissão de Avaliação do Desempenho e critérios de escolha;

**Ponto 3:**

- Aprovação da comissão de redação do PAA;
- Prazo de entrega dos objetivos individuais que devem estar relacionados *com o PAA e PEE*;

- Discussão da forma de apresentação das no PAA;
- Discussão da divulgação atempada do PA A e de uma ficha de avaliação das actividades;
- Diretor chama a atenção para a utilização do portal da escola e a sua agenda;
- Indicação de que serão criados no moodle espaços para cada departamento;

Ponto 4: Apresentação das propostas

Ponto 5: Retirado da ordem de trabalhos

Ponto 6:

- Divulgação do projecto Ciência pt.net;
- Teste diagnóstico: criação de um ficheiro na Secretaria que permite aos docentes o acesso aos resultados escolares dos seus alunos e respectiva evolução;
- Turma de curso profissional com excesso de alunos (29, com 4 NEE);

**30/10/2008 (A2C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Aprovação do PAA*
2. *Avaliação de Desempenho – aprovação das fichas de registo e indicadores de medida*
3. *Avaliação na disciplina da Área de Projecto / Projecto Tecnológico: apreciação de proposta*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Para cada actividade do PAA *deverão ser estabelecidos objetivos e ser efectuado um relatório*. Esta proposta obteve um parecer favorável do CP;

Ponto 2:

- Fichas: aprovadas as mesmas do ano letivo anterior;

Ponto 3: Aprovada a proposta de Área de Projecto;

Introdução de um novo ponto na ordem de trabalhos : “Dispositivo de avaliação dos CEF’s”;

- Aprovada uma proposta que visa a uniformização de critérios de avaliação para todos os cursos de via profissionalizante;

Ponto 4:

- Proposta de suspensão do processo de Avaliação do desempenho para dar conhecimento ao ME.
- Objetivos individuais definidos com a ajuda dos avaliadores;
- Sobrelotação do laboratório;
- Fez-se uma análise dos resultados obtidos pela escola no ranking, constatando-se que “a escola não teve um mau desempenho”.

**27/11/2008 (A3C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Definição dos termos em que se realiza a prova prevista no nº 2 do artº 22 da lei 3/2008*
2. *CGT: conhecimento das deliberações tomadas na reunião de 18/11/08*
3. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Aprovados os termos da prova de recuperação;

Ponto 2:



- É dado conhecimento das deliberações do CG;

Ponto 3:

- O Diretor refere a “importância de implementar a CAF na autoavaliação da escola, no curto prazo, quer por questões de melhoria efectiva do desempenho, quer porque se trata de aspecto apreciado pela IGE em sede de avaliação externa”.
- Apresentação do calendário de actividades para o final do Período: Reuniões; Recepção aos EE e Ceia de Natal.

**22/01/2009 (A4C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação do relatório sobre os resultados da avaliação dos alunos no 1º Período*
2. *Identificação de problemas e estabelecimento de orientações para a elaboração dos respectivos Planos de Melhoria*
3. *Apresentação de elementos estatísticos históricos sobre resultados da escola calculados de acordo com modelos recomendados pela IGE*
4. *Matrizes de exames do ensino secundário recorrente – aprovação*
5. *Outros assuntos*

Pontos 1 e 2: Discutidos em conjunto.

- Apresentam-se problemas relativos a alunos para a elaboração de planos de melhoria na sequência da análise dos resultados do Ensino Básico.
- Discussão a propósito dos Planos de Recuperação que devem : *individualizar as dificuldades diagnosticadas e as tarefas a propor, bem como o envolvimento das famílias.*
- Posta em causa a eficácia do Plano de Ação da Matemática, que deve “visar acções estruturantes cognitivas e deficiências estruturais que impeçam a continuidade da aquisição de conhecimentos”.
- O Diretor dá as seguintes recomendações aos professores: “ é necessário reforçar o saber estar em sala de aula, identificar tarefas, definindo previamente os conhecimentos, os pré-requisitos que os alunos não dominam e agir profissionalmente, evitando como

justificação as redundâncias de falta de trabalho, de atenção e de bases”. *Os planos de melhoria deverão ser aplicados nas salas de aula.*

Ponto 3:

- Feita a análise, o Diretor verifica “no Ensino Básico uma eficácia longe do máximo e uma grande taxa de desperdício”.

Ponto 4: Aprovação de matrizes de provas de recuperação;

Ponto 5:

- Distribuição dos relatórios da comissão de avaliação interna – O Diretor informou que o trabalho desta comissão iria mudar de rumo e implementar a CAF, fazendo-se também uma reestruturação do PEE;

- Discute-se sobre a Comissão de Avaliação de Desempenho que *tem a função de estabelecer critérios de desempate* “objetivos”;

- Questões relativas à avaliação de professores;

- O Diretor afirma que os professores *devem referir se querem ou não aulas assistidas.*

**26/02/2009 (A5C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação dos Planos de Melhoria*
2. *Apreciação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da definição dos perfis de desempenho docente*
3. *Apresentação da iniciativa “Semana Aberta”*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Coordenadora de Departamento considera que *os planos de melhoria* (planos de recuperação) “devem focalizar mais a ação e que esta deve poder ser controlada pelos professores. Não se pode fazer depender o sucesso destes planos de variáveis que não se podem controlar”.

- O Diretor comunica ao CP que o CGT solicitou a reflexão sobre a possibilidade da escola oferecer Percursos Curriculares Alternativos;

Ponto 2:

- Distribui-se a 1ª proposta de ficha com definição de “perfis de desempenho”. A Comissão continuará a trabalhar;

Ponto 3:

- “Semana Aberta” – Iniciativa da Câmara Municipal para celebrar o Ano Internacional da Astronomia;

Ponto 4:

- A professora responsável pela aplicação do Plano de Ação da Matemática envia uma declaração para o CP, contestando a afirmação do CP anterior sobre a ineficácia do mesmo Plano, destacando-se as seguintes afirmações:

*\* As turmas com maus resultados a Matemática são globalmente fracas;*

*\* Os critérios de exigência da Matemática são constantemente aferidos tendo como referência padrões de âmbito nacional, pelos Testes Intermédios e Exames;*

*\* Os resultados dos alunos do 9º ano no Exame Nacional de Matemática foi muito superior à média nacional;*

*\* Os resultados finais da Matemática no 12º ano têm sido muito bons. “Isto traduz um trabalho sistemático, uma estratégia de ação e uma grande exigência global a enaltecer”.*

- Rastreio de dentição

**26/03/2009 (A6C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação da ficha e respectivos indicadores de medida a utilizar para a avaliação do desempenho da componente lectiva dos docentes*
2. *Ficha de avaliação do desempenho e indicadores de medida a utilizar pelo PCE – tomada de conhecimento*
3. *Definição do calendário de exames*

#### 4. Outros assuntos

Ponto 1: Ficha apreciada e aprovada;

Ponto 2: Tomada de conhecimento.

- Dadas indicações para a elaboração do Portefólio de Desenvolvimento Profissional: *de preferência utilizando meios tecnológicos, o mais realista possível e condizente com a prática pedagógica;*

Ponto 3: Definido o calendário de exames, inclusive dos cursos profissionais;

Ponto 4:

- Discutido o ofício da IGE sobre a actividade “Resultados escolares e estratégias de melhoria no Ensino Básico”;

- Questão sobre a elaboração dos planos de recuperação dos alunos do EB: O Diretor afirma que *em tempo oportuno apresentará uma proposta;*

- Um representante de departamento solicita que *sejam divulgados os critérios de desempate elaborados pela Comissão de Avaliação do Desempenho* e o Diretor promete enviar por via electrónica para todos.

**29/04/2009 (A7C)**

#### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação do relatório da avaliação dos alunos relativa ao 2º Período*
2. *Matrizes de Exames de Equivalência à Frequência – apreciação*
3. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Dados os resultados “preocupantes” do EB uma conselheira comprometeu-se a apresentar “uma grelha para análise da evolução dos alunos que beneficiam de planos de recuperação e de acompanhamento, a qual será enviada a todos os membros do conselho”. A questão é de “hábitos de trabalho” *que têm de ser adquiridos* e sublinhou-se a “necessidade de mudança de atitudes perante os professores e a escola”.
- O Diretor referiu que “os Planos de Recuperação têm de ser planos de melhoria efectiva. Por isso, devem ser diagnosticadas as dificuldades e propostas tarefas a desenvolver, sem esquecer o envolvimento das famílias, mas pensado individualmente, em termos práticos e exequíveis”.
- Uma conselheira referiu que esses planos “não apontam para dificuldades específicas dos alunos nem para estratégias / actividades concretas a desenvolver em sala de aula”.
- Outro conselheiro refere que “os problemas têm que ser identificados, hierarquizados e de seguida criadas medidas muito práticas e restritas, capazes de dar resultados efectivos”.
- No CP “foi consensual na reunião que esses planos e as práticas a eles adstritas não tiveram o efeito pretendido e o desempenho não atingiu o patamar esperado. A escola terá que alterar as metodologias de elaboração destes planos, dando ênfase ao diagnóstico”.
- O Diretor concluiu com pesar que “a nossa escola trabalha mal ao nível do 3º Ciclo, que não houve mudanças das práticas. Os professores têm que adquirir uma outra postura e ter um novo entendimento do Ensino Básico. No actual paradigma de escola é mais importante que o aluno seja capaz de aprender algo, do que ser metralhado com a matéria de um programa que não consegue acompanhar, porque não adquiriu saberes para tal. Assim, o propósito do professor não deve ser cumprir o programa, mas desenvolver estratégias conducentes a que cada aluno aprenda o máximo possível”.
- O Diretor propõe ainda esta reflexão aos professores dos CEF’s e Cursos Profissionais, tendo em vista *adaptar os programas à realidade e especificidade dos alunos e dos cursos*.

Ponto 2: Aprovadas as matrizes.

Ponto 3:

- Revisão do RI, solicitação de propostas;
- Alteração do dispositivo de avaliação de alunos;
- Eleição do Diretor;
- *Boa colaboração e envolvimento da escola na Semana Aberta.*

**28/05/2009 (A8C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Actividades de enquadramento educativo dos alunos no período de 15 a 19/06 – apreciação de proposta*
2. *Monitorização da aplicação do Despacho 50/2005 – Informação da ação inspectiva*
3. *Projecto “Mais Sucesso” – Apreciação de proposta a submeter a candidatura*
4. *Outros assuntos*

Ponto 1: Aprovada a proposta;

Ponto 2:

- A propósito do relatório de monitorização do Desp.50/2005, o Diretor salientou “a necessidade de se efectivar uma sistemática supervisão por parte das estruturas de coordenação e supervisão relativamente à aplicação do disposto no referido Despacho”. Desse modo, indicou que *o coordenador de departamento deve centrar-se na supervisão ao nível das dificuldades e das metas a atingir por cada aluno no que respeita às disciplinas daquele departamento; interessa, depois, articular o trabalho dos diversos professores com o aluno, o que já será supervisionado pelo Diretor de Turma.*

Ponto 3:

- Projecto que se inspira na Turma + (discussão acerca da sua implementação);
- Actividades da “Classe de Leitura” no próximo ano para recuperar os alunos do 7º ano;
- Proposta de mini-projectos no PCT com vista a ultrapassar problemas de aprendizagem;

Ponto 4:

- Agenda de aulas de apoio de preparação para exames, e informar o Diretor para creditação dessas horas no serviço de exames;
- Calendarização de reuniões;
- Organização da leitura e aprovação de actas do CP.

**24/06/2009 (A9C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação de propostas de projectos pedagógicos para o próximo ano letivo*
2. *Apreciação dos processos de retenção repetida que vierem a ser presentes, nos termos do nº 2 do Artº 4º do Desp. Norm. nº 50/2005*
3. *Outros assuntos*

Ponto 1: Foram apreciadas e aprovadas as propostas(7) e indicados ainda mais 3 projectos;

Ponto 2: Apreciados os processos de retenção repetida e dos 4, 2 alunos ficam retidos;

Ponto 3 :

- Uma conselheira felicita o Diretor *por ter permitido, colaborado e viabilizado a apresentação dos mini-projectos.*

**16/07/2009 (A10C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação de planos de acompanhamento*
2. *Apreciação do relatório de avaliação final dos alunos*
3. *Apreciação do relatório de execução do PAA*
4. *Apreciação do relatório do PAM*
5. *Apreciação de proposta do PAM*
6. *Apreciação do relatório de avaliação dos cursos CEF*
7. *Apreciação do relatório de avaliação dos cursos profissionais*
8. *Apreciação dos resultados dos alunos internos nos exames nacionais*
9. *Definição de critérios para a elaboração de horários*
10. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- O Diretor aconselha os CT acerca dos planos de acompanhamento a “definir objetivos e encontrar metodologias que se adaptem às dificuldades específicas dos alunos e que lhes permitam superar as mesmas”;

Ponto 2:

- Os resultados globais foram considerados acima da média visto que *há menos insucesso que nos anos anteriores*;

Ponto 3:

- Do parecer favorável do CG a propósito do relatório de execução do PAA, foram salientadas as seguintes orientações para o ano letivo seguinte:

- \* que seja elaborado um só relatório por cada actividade realizada*

- \* que as actividades sejam bem divulgadas na escola*

- \* que as actividades sejam devidamente planificadas pelos Departamentos ou Conselhos de Turma*

- \* que sejam mais abrangentes, podendo aglutinar vários objetivos para que o seu impacto seja maior*

- \* sejam realizadas em tempos mais convenientes*

- Foi aprovado o Relatório do PES.

Ponto 4:

- Foi aprovado o relatório do PAM, com *balanço positivo dados os resultados dos alunos* .

- Considerou-se que houve “uma melhoria das práticas lectivas pelo recurso a outras estratégias e daí o melhor desempenho por parte dos alunos”.

Ponto 5:

- Aprovação das propostas do PAM;

Ponto 6 e 7: Tratados em conjunto.

- Apreciados e discutidos os relatórios dos CEF's e Cursos Profissionais.



Ponto 8:

- A propósito da discrepância entre as classificações internas e externas atribuídas a uma determinada disciplina no exame nacional, é citada a acta do respectivo departamento: “ a competência do professor em momento nenhum é posta em causa; o programa foi integralmente leccionado como comprovam os sumários; as avaliações estiveram de acordo com o dispositivo de avaliação da escola; os testes, critérios de correcção e grelhas foram elaborados segundo as indicações do programa; o vocabulário usado ao longo do ano foi o específico da disciplina e o que consta no programa e no manual escolhido; o material elaborado pelo professor permitiu desbloquear as dificuldades manifestadas normalmente pelos alunos (...) e deste modo adquirir e consolidar conhecimentos; o professor teve sistematicamente, ao longo do ano letivo, alunos nas suas aulas de apoio e disponibilizou-se e apoiou os alunos o número de vezes que foi solicitado, na preparação dos exames. Apesar deste trabalho criterioso, o docente mencionou que, no que concerne aos discentes, estes têm, ao longo dos últimos anos, revelado conhecimento de pouca duração e manifestam muitas lacunas a nível de interpretação de textos escritos, desconhecimento da Língua Portuguesa e falta de vocabulário”. Os restantes professores do departamento corroboram *que esta é uma dificuldade com que se têm vindo a confrontar, além da falta de ambição por parte dos alunos, bem como imaturidade e a falta de entendimento da linguagem empregue no exame que se desvia da linguagem “oficial” específica da disciplina.*

Ponto 9: Critérios para elaboração de horários.

Ponto 10:

- Nesta reunião são também discutidos os resultados do inquérito de avaliação interna aos funcionários destacando-se *os resultados menos satisfatórios no que diz respeito ao sentimento de participação das pessoas nos processos de decisão.* Perante estes resultados o Diretor afirma que “tenciona promover reuniões mais frequentes, também do CP, a fim de permitir a discussão mais alargada dos assuntos da escola”.

**Ano Letivo 2009/2010**

**10/09/2009 (A11C)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Aprovação do Regimento do CP*
2. *Constituição da Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho*
3. *Revisão do PEE: definição da metodologia*
4. *PAA: definição de prazos e métodos*
5. *CrITÉrios gerais de avaliação de alunos (dispositivos de avaliação): deliberação*
6. *Avaliação diagnÓstica de alunos: definição de prazos e instrumentos*
7. *Outros assuntos*

Ponto 1: Aprovado do Regimento;

Ponto 2: Eleição dos membros da Comissão de Avaliação do Desempenho;

Ponto 3:

- Metodologia de trabalho: *envio por email da apreciação feita ao actual PEE e respectivas propostas de discussão ao departamento; criação de um conselho geral de delegados de turma para envolver os alunos; os EE deverão fazer sugestões através da Associação de Pais ou do DT.*

Ponto 4:

- Aprovado o projecto PRISMA;
- Ficha de registo das actividades do PAA.

Ponto 5:

- Decidiu-se manter em vigor os dispositivos de avaliação, propondo-se um dispositivo próprio para os cursos profissionais a ser discutido em departamento; proposta de uma alteração do peso atribuído às atitudes e valores.

Ponto 6:

- Avaliação diagnóstica a fazer nas duas primeiras semanas de aulas com instrumentos aprovados pelas equipas pedagógicas;

Ponto 7:

- Solicita-se uma sala para o PAM, mas o Diretor afirma que isso é impossível.
- Colocação de um professor do Ensino Especial;
- Colocação de computadores e projectores em todas as salas.

**09/10/2009 (A12C)**

Reunião extraordinária do CP

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação da proposta de dispositivos de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes*
2. *Apreciação da proposta de Regulamento dos Cursos Profissionais*
3. *Elaboração do PAA: ponto de situação*
4. *Outros assuntos*

**29/10/2009 (A13C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *PAA – apreciação e votação*
2. *RI da escola – início do processo de consulta e participação com vista à respectiva revisão*
3. *PEI – Início do processo de consulta e participação com vista à revisão do respectivo modelo nos termos do Dec-Lei 3/2008*
4. *Outros assuntos*

**10/12/2009 (A14C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Audição do CP para efeitos da alínea nº2 do artº 20 do Dec-Lei nº 75/2008 – Proposta de revisão do RI*
2. *Apreciação dos PEI dos alunos que forem presentes*
3. *Apresentação da proposta de revisão do PEE*
4. *Dispositivo de avaliação do ensino secundário – intervenção de uma conselheira*
5. *Outros assuntos*

- Nesta reunião foi introduzido um novo ponto na ordem de trabalhos – “Apreciação e votação da proposta de modelo de PEI”.

Ponto 1: Propostas de revisão do RI;

Ponto 4: Discussão de uma proposta de alteração do peso da avaliação dada a cada período letivo;

Ponto 2 :

- PEI's concluídos, considerados adequados e aprovados;

Ponto 3:

- O Diretor fez uma referência à avaliação externa da escola para fundamentar a *importância da participação de todos na construção do PEE.*

Ponto 5:

- Aprovado o modelo de PEI;

Ponto 6: Convite a participar na Ceia de Natal.

## **28/01/2010 (A15C)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação do relatório da avaliação do 1º Período*
2. *Processo de revisão do PEE – ponto de situação da participação na discussão*
3. *Outros assuntos*

## **22/02/2010 (A16C)**

Reunião a convocar os coordenadores dos serviços técnico-pedagógicos para eleição do seu representante no CP.

## **25/02/2010 (A17C)**

### Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Processo de revisão do PEE: ponto de situação da participação na discussão*

2. *Plano de formação da escola – fase de diagnóstico – Apreciação*

3. *Informações sobre:*

a) *Despacho Normativo nº6/2010*

b) *Circular DGIDC-JNE/2010/1*

c) *Norma 01/ES/2010*

d) *Calendário de exames de equivalência à frequência*

e) *Júris de exames de equivalência à frequência*

f) *Matrizes de exames de equivalência à frequência*

4. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- Mudança na constituição do Conselho Pedagógico: é aumentado o número de conselheiros, para assegurar a participação dos Serviços Técnico Pedagógicos (que inclui, entre outros, os SPO e a Biblioteca Escolar );
- Nomeação provisória do Chefe de Pessoal;
- Fez-se um ponto de situação da elaboração do PEE, referindo que *as alterações sugeridas pelos departamentos têm sido inseridas na proposta do PEE em revisão;*

Ponto 2:

- Solicita-se que os departamentos indiquem dois temas de formação; o coordenador escolheria 4 ou 5 que correspondam às necessidades de formação do departamento, fazendo-as chegar ao Diretor. Elencaram-se na reunião alguns temas possíveis: *Motivação para a leitura; Ed. Sexual; Técnicas de Diferenciação Pedagógica;*

Ponto 3:

- Normativos;
- Documento de autoavaliação a ser inserido no processo individual do aluno (sugestões acerca dos itens dessa ficha);
- Calendário de exames de equivalência à frequência;
- Prazo de entrega dos nomes dos júris de exame de eq. à frequência;
- Prazo de entrega das matrizes desses exames;

- O Programa “Mais Sucesso” tem provas globais que corresponderão ao último teste do 3º Período: devem ser elaboradas pelo departamento *sem a participação do professor responsável pela disciplina*.

Ponto 4.

- É apresentada a calendarização da visita da IGE, analisada a composição dos vários painéis e delegadas competências para a nomeação dos representantes dos EE aos Coordenadores dos DT e dos representantes dos professores aos Coordenadores de Departamento.

- Os professores responsáveis por visitas de estudo devem avisar com 3 dias de antecedência os funcionários do Bloco A para obviar desajustes na quebra imprevista do nº de utentes do restaurante e cafetaria;

- RI : O professor tem o dever de ser o último a sair da sala... O Diretor refere que os professores devem “estar atentos a situações menos correctas dos discentes e actuar em conformidade”;

- Apresentação de uma proposta de actividades;

- Apresentação das actividades da Semana da Leitura;

- Solicitação da participação no Jornal On Line da escola;

- III Feira de Oportunidades;

- Prémio para os melhores alunos e sugestão de criação de prémio para a melhor turma: elaborar regulamento;

- Sugestão da inserção de informações comportamentais na ficha de avaliação enviada/ entregue aos EE;

- Sugestão de informatização da avaliação de final de período no ensino básico.

**24/03/2010 (A18C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. Planos de recuperação de alunos – apreciação dos efeitos verificados
2. Processo de autoavaliação da Biblioteca Escolar

3. *Avaliação externa da escola – preparação*
4. *Outros assuntos*

**29/04/2010 (A19C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação do relatório da avaliação dos alunos no 2º Período*
2. *Apreciação das propostas de modelos normalizados a utilizar no âmbito da sinalização e enquadramento dos alunos com NEE*
3. *Aprovação das matrizes dos exames de equivalência à frequência*
4. *Avaliação externa da escola – reflexão sobre o processo*
5. *Testes intermédios – apreciação do relatório do GAVE e apresentação do projecto PROMED-Ti*
6. *Plano de ocupação dos alunos no período de exames nacionais*
7. *Outros assuntos*

**Ponto 1:**

- Destaca-se a melhoria de resultados numa disciplina, no 7º ano, tendo em conta a *execução de um plano de melhoria, com a divisão de um bloco e reforço de uma aula de apoio obrigatória*. Também se verificam *melhorias consideráveis no 8º ano, graças ao plano de emergência posto em andamento*.
- Explicação dos maus resultados a Matemática no 8º ano devido a uma “turma muito difícil” que obteve a maior percentagem de classificações negativas;
- Planos de Recuperação: a sua melhoria “deverá ser alvo de reflexão aprofundada nos departamentos e equipas pedagógicas”;
- Fez-se a apreciação dos relatórios dos projectos pedagógicos em funcionamento;



Ponto 2:

- Aprovação de modelos normalizados a utilizar na sinalização de alunos com NEE (*formulário de referenciação, roteiro, relatório técnico-pedagógico, modelo de acompanhamento – PEI e relatório final*);

Ponto 3: Aprovação de matrizes;

Ponto 4:

- O CP pronuncia-se sobre a actuação da IGE “tendo sido evidenciada alguma preocupação sobre a focalização da inspecção no item Resultados, em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos”.

Ponto 5:

- É posta em causa a dimensão formativa dos Testes Intermédios, já que o relatório dos mesmos veicula a informação de que “os alunos de uma determinada escola cometem, de ano para ano, os mesmos erros, o que permite deduzir que os professores não dão aos testes intermédios a dimensão formativa que estes devem ter”. Estes resultados “devem ser objeto de reflexão pelos professores”;

Ponto 6:

- Decisão de elaboração de um programa comum para a semana do início dos exames nacionais. Formação de uma equipa para elaborar essas actividades;

Ponto 7:

-Projecto “Higiene Oral” ;

- Elogio da Câmara Municipal à escola;

- Calendarização de actividades para o 9º, 10º e 12º anos;

- Reuniões de Avaliação;

- Prazos de entrega das classificações na secretaria e forma como deve ser feita a autoavaliação dos alunos : “o professor deverá sempre informar o aluno da concordância ou não com a autoavaliação deste”;

- Recolha de livros para Timor-Leste em colaboração com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

**27/05/2010 (A20C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Plano de ocupação dos alunos no período de exames nacionais*
2. *Outros assuntos*

Ponto 1: O plano foi aprovado;

Ponto 2:

- Festa da Rua – organizada pela Associação de Estudantes;
- Chamada de atenção para a necessidade de elaboração de relatórios das actividades já realizadas, de acordo com o modelo enviado;
- O Diretor reforça a ideia de que “todos os professores deveriam ter um email do domínio da escola porque permite um trabalho colaborativo e cooperativo de grande eficácia, no âmbito, por exemplo, da partilha de alguns ficheiros”;
- Festa do Livro e da Leitura (parceria com a biblioteca municipal);
- Aplicados os inquéritos de avaliação da BE;
- Êxito do projecto “Higiene Oral” e grande adesão dos alunos;
- Coordenadora do Departamento de Línguas apresenta uma reclamação sobre a actividade Semana Aberta, onde *não foram incluídas actividades sugeridas pelo grupo de Francês*, “revelando o menosprezo pela disciplina de Francês”.
- O Diretor responde: “Quero deixar o meu lamento por se ter considerado, no campo das hipóteses, que se tratou de uma ação intencional movida pelo menosprezo de uma determinada área da escola”.

**24/06/2010 (A21C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Avaliação da execução do PAA – emissão de parecer a submeter ao CG*
2. *Outros assuntos*

Ponto 1: Aprovado o Relatório.

Ponto 2:

- É comunicada a extinção da escola a partir do dia 31/07, passando a ter a denominação de Agrupamento (...). Será uma unidade orgânica que englobará todo o ensino público do concelho;
- O regulamento Top Turmas para premiar a turma mais bem comportada da escola *não entrará em vigor, visto que a escola será extinta.*

**14/07/2010 (A22C)**

Agenda/Ordem de Trabalhos

1. *Apreciação do relatório de avaliação final dos alunos*
2. *Apreciação dos resultados dos alunos internos nos exames nacionais*
3. *Apreciação dos planos de acompanhamento*

4. *Apreciação dos processos de retenção repetida*
5. *Apreciação dos planos de recuperação implementados durante o ano*
6. *Apreciação dos relatórios circunstanciados dos alunos com NEE*
7. *Apreciação do relatório do PAM*
8. *Apreciação do relatório de avaliação dos CEF*
9. *Apreciação do relatório de avaliação dos Cursos Profissionais*
10. *Apreciação do relatório dos projectos: Mais Sucesso, Tutorias, Straight Ahead, Recuperar para avançar, Oficina de leitura e PES*
11. *Outros assuntos*

Ponto 1:

- *O Projecto Mais Sucesso contribuiu para uma melhoria dos resultados dos alunos do 7º ano, relativamente aos anos anteriores;*

Ponto 2:

- *Continua a discrepância na disciplina de Geometria Descritiva (10 valores);*

Ponto 3: *Apreciados e aprovados;*

Ponto 4: *Apreciados e aprovados;*

Ponto 5: *Apreciados e aprovados. No caso dos planos considerados insuficientes recomenda-se que se especifique se a insuficiência se ficou a dever à deficiência de elaboração ou à dificuldade na implementação e, neste caso, por parte de que intervenientes. Dos 53 Planos de Recuperação no ensino básico, 38 tiveram sucesso, sendo o ano com menos sucesso, o 9º ano.*

Ponto 6: *Analisados e aprovados;*

Ponto 7:

- PAM : aconselha-se uma *maior preocupação dos professores intervenientes com os resultados*;

Ponto 8 e 9: Tratados em conjunto.

- Foram apreciados e Aprovados.

Ponto 10 :

- Foram apreciados e aprovados, mas considerou-se que *os tutores terão de se envolver e empenhar mais*; Referiu-se ainda o sucesso relativo do projecto “Recuperar para avançar”;

Ponto 11:

- Foram dadas informações sobre o funcionamento e a estrutura das escolas do agrupamento.

**ANEXO XIII – REGISTO DE FREQUÊNCIA DOS ASSUNTOS TRATADOS EM CONSELHO PEDAGÓGICO – ESCOLA A**

**Registo de Frequência dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico – Escola A**

**Ano Letivo – 2008/2009**

Categorias	Assuntos	Datas das Reuniões										
		07/10	21/10	04/11	26/11	13/01	10/03	28/04	12/05	09/06	02/07	21/07
<b>Monitorização</b>	<i>Avaliação Desempenho Docente</i>	*			*			*			*	*
	<i>Avaliação de pessoal não docente</i>											
	<i>Avaliação dos Resultados Escolares</i>			*		*	*	**		**	*	
	<i>Critérios de Avaliação</i>		*	*			*					*
	<i>Abandono Escolar</i>					*						
	<i>Autoavaliação da Escola</i>					*			*			
	<i>Avaliação Externa da Escola</i>	*				*				*	*	
	<i>Acompanhamento do Plano Anual de Actividades</i>				**	***	*****	*	***** *****	*		*
	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>						*					

	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>									*		
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>											
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>					*		**				
	<i>Cumprimento de Programas</i>					*						
<b>Formalização</b>	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>	***	*	*					*			
	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matrizes, Substit.</i>	*				**		***	**	***	*	***
	<i>Adoção de Manuais</i>											*
	<i>Matrículas</i>								*			
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>					*					*	*
	<i>Legislação</i>	*****				****	**	***		*	**	
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>						*		*			*
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>										*	*
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>											
	<i>Estatuto do Aluno</i>		*		*							
<b>Conflito</b>	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>			*				*		*		
	<i>Eleições</i>											
	<i>Parcerias e Projectos</i>						**	*		**		*

	<i>Concursos e Feiras</i>					*	*					
	<i>Intervenção de diversos elementos no Conselho Pedag.</i>	***				*		***	*			
	<i>Participação dos membros da comunidade em activ.</i>	*					*	*				
	<i>Quadros de Mérito</i>						*					
	<i>Recursos a classificações</i>							*			*	
	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>	*										
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval.Desemp.Docente</i>	**	*	*	*							
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>									*		
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>						**			*		
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>	***** ***	**									
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>	*	*	*		*						*
<b>Legitimação</b>	<i>Formação</i>						*		*			
	<i>Concursos e Contratação</i>	*	*		*	*		*			*	
	<i>Orientações Pedagógicas</i>					**		***				
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>						*	*				
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>			**								



	<i>Atribuição de prémios à escola</i>											
	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>						*					*

**Ano Letivo – 2009/2010**

<b>Categorias</b>	<b>Assuntos</b>	<b>Datas das Reuniões</b>
-------------------	-----------------	---------------------------

		16/09	14/10	18/11	09/12	13/01	10/02	10/03	21/04	12/05	16/06	05/07	21/07
<b>Monitorização</b>	<i>Avaliação Desempenho Docente</i>	***	*	*			*			**			
	<i>Avaliação de pessoal não docente</i>												
	<i>Avaliação dos Resultados Escolares</i>		***		*	*	*		*		***** *		**
	<i>Critérios de Avaliação</i>						*						
	<i>Abandono Escolar</i>					*							*
	<i>Autoavaliação da Escola</i>							*			*		*
	<i>Avaliação Externa da Escola</i>			*									
	<i>Acompanhamento do Plano Anual de Actividades</i>		***	**	*****		*	****	*	***	***		*
	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>						*			*			
	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>									*	*		*
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>		*		*								
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>												
	<i>Cumprimento de Programas</i>					*							
	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>	*	*			*	*			****			
	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matriz, Substit.</i>	*	*		*		*	*		***** *	****		*

<b>Formalização</b>	<i>Adoção de Manuais</i>	*									*		
	<i>Matrículas</i>										*		
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>		*		*								*
	<i>Legislação</i>	*				*	*	*	*	*			*
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>						*						
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>						*						
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>				*	*				*			
	<i>Estatuto do Aluno</i>												
<b>Conflito</b>	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>										*		*
	<i>Eleições</i>												
	<i>Parcerias e Projectos</i>	*	*****				***	***	*	**	*		*
	<i>Concursos e Feiras</i>	*				*	*						
	<i>Intervenção de diversos elementos no Cons. Pedag.</i>			*		*	*		*	**			
	<i>Participação dos membros da comunidade em activ.</i>			*	*	*							
	<i>Quadros de Mérito</i>		*	*									
	<i>Recursos a classificações</i>											*	

	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>												
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval.Desemp.Docente</i>												
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>												
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>			*									
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>	***	**		***** *			*		*			
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>					*							
<b>Legitimação</b>	<i>Formação</i>												
	<i>Concursos e Contratação</i>	**							*				
	<i>Orientações Pedagógicas</i>		*				****						
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>	**					*	*	*		*		
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>			*			*						
	<i>Atribuição de prémios à escola</i>			*									
	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>	*											

ANEXO XIV – REGISTO DE FREQUÊNCIA DOS ASSUNTOS TRATADOS EM CONSELHO PEDAGÓGICO – ESCOLA B

Registo de Frequência dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico – Escola B

Ano Letivo – 2008/2009

Categorias	Assuntos	Datas das Reuniões											
		04/09			05/12		18/02				03/06	01/07	15/07
Monitorização	Avaliação Desempenho Docente	**			*		***						**
	Avaliação de pessoal não docente						*						
	Avaliação dos Resultados Escolares				*						*		
	CrITÉrios de Avaliação				***					*			
	Abandono Escolar												
	Autoavaliação da Escola												
	Avaliação Externa da Escola	**					*					*	
	Acompanhamento do Plano Anual de Actividades											*	

	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>												
	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>	*					**				*	**	*
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>											**	
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>												
	<i>Cumprimento de Programas</i>												
<b>Formalização</b>	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>				**		**						
	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matrizes, Substit.</i>	**			***		*				****	**	
	<i>Adoção de Manuais</i>						*						
	<i>Matrículas</i>												
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>											*	
	<i>Legislação</i>				*								
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>												
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>											*	*
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>						*						
	<i>Estatuto do Aluno</i>												
	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>						*						
	<i>Eleições</i>	*					*				*		

<b>Conflito</b>	<i>Parcerias e Projectos</i>				**						***** *	**	
	<i>Concursos e Feiras</i>												
	<i>Intervenção de diversos elementos no Conselho Pedag.</i>												
	<i>Participação dos membros da comunidade em activ.</i>	*										*	
	<i>Quadros de Mérito</i>	*									*	*	
	<i>Recursos a classificações</i>												
	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>												
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>	**											
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>				*								
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>	*			**						*		
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>	***** *****			*****		*				*	**	
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>										**		
	<i>Formação</i>				*						*	**	

<b>Legitimação</b>	<i>Concursos e Contratação</i>	*			*							*
	<i>Orientações Pedagógicas</i>				*							
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>					**				*		*
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>					**				**** ****		*
	<i>Atribuição de prémios à escola</i>											
	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>									*		

**Ano Letivo – 2009/2010**



Categorias	Assuntos	Datas das Reuniões											
			14/10	11/11	09/12	13/01	10/02	10/03	21/04	12/05		02/07	
<b>Monitorização</b>	<i>Avaliação Desempenho Docente</i>		*			**	*		**** ***				
	<i>Avaliação de pessoal não docente</i>												
	<i>Avaliação dos Resultados Escolares</i>		*			*			**				
	<i>Critérios de Avaliação</i>		*		**								
	<i>Abandono Escolar</i>												
	<i>Autoavaliação da Escola</i>				**	***		*	**				
	<i>Avaliação Externa da Escola</i>							*					
	<i>Acompanhamento do Plano Anual de Actividades</i>		**	***	**	****	**	*		***		*	
	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>												
	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>			***				*	*				
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>		***		*				*				
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>			*				*					
	<i>Cumprimento de Programas</i>												
	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>		*	*		***				*			

<b>Formalização</b>	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matrizes, Substit.</i>		***		*	**	***	****	*****	****			
	<i>Adoção de Manuais</i>								**				
	<i>Matrículas</i>												
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>			*	*			*	*				
	<i>Legislação</i>												
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>					*	*						
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>											*	
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>												
	<i>Estatuto do Aluno</i>												
<b>Conflito</b>	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>												
	<i>Eleições</i>			*		*		*					
	<i>Parcerias e Projectos</i>		**	****	****	****		****	**				
	<i>Concursos e Feiras</i>			*	*	*			*				
	<i>Intervenção de diversos elementos no Conselho Pedag.</i>				*					**			
	<i>Participação dos membros da comunidade em</i>			**				*	*	***			

	<i>activ.</i>												
	<i>Quadros de Mérito</i>		*						*				
	<i>Recursos a classificações</i>												
	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>							*	*				
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval.Desemp.Docente</i>												
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>												
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>			**					*				
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>				***			**	*				
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>		*		**			**	*	*			
<b>Legitimação</b>	<i>Formação</i>		*					*	*	*			
	<i>Concursos e Contratação</i>		*	*					*				
	<i>Orientações Pedagógicas</i>												
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>			*			*	**	*	*		*	
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>		**	*					*				
	<i>Atribuição de prémios à escola</i>									**			

	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>		**	*	*								
--	---	--	----	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO XV – REGISTO DE FREQUÊNCIA DOS ASSUNTOS TRATADOS EM CONSELHO PEDAGÓGICO – ESCOLA C

Registo de Frequência dos assuntos tratados em Conselho Pedagógico – Escola C

Ano Letivo – 2008/2009

Categorias	Assuntos	Datas das Reuniões										
		30/09	30/10	27/11	22/01	26/02	26/03	29/04	28/05	24/06	16/07	
<b>Monitorização</b>	<i>Avaliação Desempenho Docente</i>	***	**		***	*	***					
	<i>Avaliação de pessoal não docente</i>											
	<i>Avaliação dos Resultados Escolares</i>		*		**			*		***	**** *	
	<i>Crítérios de Avaliação</i>		**					*				
	<i>Abandono Escolar</i>											
	<i>Autoavaliação da Escola</i>			*	**						*	
	<i>Avaliação Externa da Escola</i>						*		*			
	<i>Acompanhamento do Plano Anual de Actividades</i>					*		*			***	

	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>											
	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>	**										
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>											
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>											
	<i>Cumprimento de Programas</i>											
<b>Formalização</b>	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>		*			*			*			
	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matrizes, Substit.</i>			*	*		*	*	***			
	<i>Adoção de Manuais</i>											
	<i>Matrículas</i>											
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>											
	<i>Legislação</i>											
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>											
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>					*		*				
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>											
	<i>Estatuto do Aluno</i>											
	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>											
	<i>Eleições</i>							*				

<b>Conflito</b>												
	<i>Parcerias e Projectos</i>	*							***	**** **** **		
	<i>Concursos e Feiras</i>											
	<i>Intervenção de diversos elementos no Conselho Pedag.</i>		**			*	*	*		*	*	
	<i>Participação dos membros da comunidade em activ.</i>											
	<i>Quadros de Mérito</i>											
	<i>Recursos a classificações</i>											
	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>											
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval.Desemp.Docente</i>											
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>											
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>	*		*				*				
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>	***	**	*			*	*			*	
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>	**										
	<i>Formação</i>											
	<i>Concursos e Contratação</i>											

<b>Legitimação</b>	<i>Orientações Pedagógicas</i>							*			*	
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>					*					*	
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>											
	<i>Atribuição de prémios à escola</i>											
	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>											

**Ano Letivo – 2009/2010**



Categorias	Assuntos	Datas das Reuniões										
		10/09	09/10	29/10	10/12	28/01	25/02	24/03	29/04	27/05	24/06	14/07
<b>Monitorização</b>	<i>Avaliação Desempenho Docente</i>											
	<i>Avaliação de pessoal não docente</i>											
	<i>Avaliação dos Resultados Escolares</i>					*		*	**			**** ****
	<i>Critérios de Avaliação</i>	*	*									
	<i>Abandono Escolar</i>											
	<i>Autoavaliação da Escola</i>											
	<i>Avaliação Externa da Escola</i>				*		*	*	*			
	<i>Acompanhamento do Plano Anual de Actividades</i>							*			*	*
	<i>Relatório de Valor Acrescentado (AVES)</i>											
	<i>Constituição de Equipas de Trabalho</i>	*										
	<i>Articulações Interdepartamentais</i>											
	<i>Alterações Metodológicas / Estratégias</i>											
	<i>Cumprimento de Programas</i>											
	<i>Aprovação do Plano Anual de Actividades</i>		*	*			*					

<b>Formalização</b>	<i>Horários, Reuniões, Calendários, Matrizes, Substit.</i>						***	*	**	*		
	<i>Adoção de Manuais</i>											
	<i>Matrículas</i>											
	<i>Alunos com NEE – Aprovação do PEI</i>			*	*							
	<i>Legislação</i>						***					
	<i>Aprovação de Provas e Planos de Recuperação</i>							*				
	<i>Aprovação e Aval. de Planos de Acompanhamento</i>											
	<i>Realização de Provas de Recuperação</i>											
	<i>Estatuto do Aluno</i>											
<b>Conflito</b>	<i>Alterações dos Órgãos de Gestão</i>										*	*
	<i>Eleições</i>											
	<i>Parcerias e Projectos</i>	*					*		***	***		**** **
	<i>Concursos e Feiras</i>						*					
	<i>Intervenção de diversos elementos no Conselho Pedag.</i>	*			*		*			*		
	<i>Participação dos membros da comunidade em activ.</i>				*							
	<i>Quadros de Mérito</i>						*					

	<i>Recursos a classificações</i>											
	<i>Apoio Psicológico / CPCJ</i>											
<b>Uniformização</b>	<i>Elaboração de Instrumentos de Aval.Desemp.Docente</i>											
	<i>Aprovação de Instrumentos de Aval. Desemp. Docente</i>											
	<i>Aprovação de Documentos Internos</i>	*	*	*	**	*	*					
	<i>Uniformização de Documentos/ Procedimentos Internos</i>	****			*		****		****	*		
	<i>Utilização e Acesso às TIC</i>	*								*		
<b>Legitimação</b>	<i>Formação</i>						*					
	<i>Concursos e Contratação</i>	*										
	<i>Orientações Pedagógicas</i>											*
	<i>Oferta Formativa / Organização da Rede Escolar</i>											
	<i>Obras, Remodelação de Instalações e Equipam.</i>											
	<i>Atribuição de prémios à escola</i>											
	<i>Aquisição de material didáctico, BE e Centro de Rec.</i>											

## ANEXO XVI – CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO – ESCOLA A

### CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO – ESCOLA A

Aprovado em 2008 (12 páginas)

#### Índice

**Introdução**

**Visão**

**Perspectivas**

**Quem somos – Ontem e Hoje**

**O meio e a política local de educação**

**O que dizemos e o que dizem de nós**

- Os Resultados
- Pontos Fortes
- Áreas de melhoria
- Prioridades
- Objectivos
- Metas

**Plano de Ação**

**Plano Estratégico**

**Avaliação do PEE**

#### **Caracterização do Projecto Educativo**

<b>Definição</b>	<i>Documento estruturante que dá coerência à ação educativa uma vez que é dele que emanam as linhas de orientação para a construção dos restantes documentos de orientação do trabalho que desenvolvemos. (p.1)</i>
<b>Contexto</b>	<p>Ontem – A Escola foi inaugurada em <b>2 de Dezembro de 1982</b>. Adoptou como onomástico a figura de um frade franciscano que viveu entre 1744 e 1822, o qual se apresenta como exemplo de amor ao conhecimento, pela sua dedicação a diversas áreas: paleografia, diplomática, numismática, epigrafia, filologia, entre outras. Refere-se também a necessidade de se ter procedido a obras de restauro. (p.2)</p> <p>Hoje – Situada, segundo o Programa AVES, no limite superior contexto sócio-</p>

	<p>cultural Médio-baixo.</p> <p><i>O contexto socioeconómico e cultural das famílias é baixo, com 29,5% dos alunos a beneficiar de ação social escolar. (p.3)</i></p> <p><i>A população activa trabalha, principalmente, na construção civil, nos serviços públicos e no pequeno e médio comércio. A maior parte da população activa no sector terciário.</i></p> <p><i>Verifica-se nos últimos anos um novo fluxo emigratório para a realização de trabalhos agrícolas sazonais. (p.4)</i></p> <p><i>Embora 48% da população tenha prosseguido os estudos para além do 1º ciclo, apenas 17% atingiram o nível secundário e 7% o ensino médio/superior.</i></p> <p><i>Apenas 53.3% da população entre os 15 e os 17 anos frequentar o ensino secundário, o que pode ser revelador, por um lado, das taxas de insucesso, que faz com que o número de alunos com idades superiores a esta faixa seja elevado e, por outro, que o abandono do sistema no 3º ciclo e secundário ainda seja uma realidade que resulta em taxas de escolarização reduzidas. (p.4)</i></p> <p><i>No ensino secundário verifica-se uma taxa de abandono significativa, na ordem dos 30%. (p.4)</i></p> <p><i>A <b>Carta Educativa</b> do Concelho propõe algumas estratégias com implicação directa nas políticas da escola:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>“O combate ao abandono durante a escolaridade obrigatória e a diminuição da taxa de analfabetismo para valores idênticos à média regional;</i></li> <li>☐ <i>A promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação, de forma a dotar de competências adequadas todos os alunos que, tendo concluído a escolaridade básica, desejem entrar no mercado de trabalho;</i></li> <li>☐ <i>A progressiva coordenação e integração da educação com a formação profissional inicial e ao longo da vida;</i></li> <li>☐ <i>A diminuição das taxas de analfabetismo da população em idade escolar e daqueles que, mesmo tendo abandonado o sistema, pretendem aumentar o nível de escolaridade, criando cursos do ensino recorrente e monitorizando a sua frequência e taxa de conclusão;</i></li> <li>☐ <i>O apoio à oferta educativa no sentido de proporcionar percursos educativos/formativos aos alunos adequados às necessidades do mercado de trabalho em parceria com as empresas instaladas no concelho ou na região”.</i></li> </ul> <p><i>(p.4)</i></p> <p><i>Define, ainda, objetivos que correspondem às várias etapas de educação e formação da população escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i><b>Consolidação do Ensino Básico</b>, assegurando a escolaridade obrigatória de 9 anos a 100% da população, em regime normal de funcionamento dos estabelecimentos;</i></li> <li>☐ <i><b>Generalização da Frequência do Ensino Secundário</b>, aumentando a taxa de escolarização da população dos 15 aos 17 anos dos actuais 53,3% para os 85% e reduzindo a taxa de repetência e de abandono, do 10º e 12º Ano de escolaridade.</i></li> </ul> <p><i>(p.4-5)</i></p> <p><i>A escola apresenta uma taxa de retenção no ensino básico que oscila entre os 7% e os 8% nos últimos três anos letivos, variando a taxa de sucesso entre os 92% e os 88% no mesmo período. No ensino secundário, durante o mesmo período, as taxas de retenção vão dos 11,5% no 10º ano aos 43,5% no 12º ano. E as taxas de sucesso variam durante o mesmo período e para os mesmos anos, respectivamente, entre os 82% e os 52,2%. (p.6)</i></p>
<b>Identidade</b>	<p><b>Pontos Fortes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Decréscimo do abandono escolar no ensino secundário;</i></li> <li>☐ <i>Variedade de projectos e de actividades de complemento curricular;</i></li> <li>☐ <i>Capacidade de estabelecer parcerias;</i></li> <li>☐ <i>Liderança e visão estratégica;</i></li> <li>☐ <i>Projecto pedagógico da escola;</i></li> <li>☐ <i>Definição de linhas gerais de política educativa e orientação bem definida</i></li> </ul>

	<p>dessa política;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Definição da política de avaliação das aprendizagens;</li> <li>☐ Existência de uma cultura de organização aprendente. (p.6-7)</li> </ul> <p>Áreas de Melhoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Insucesso escolar nos 9.º, 10.º e 12.º anos;</li> <li>☐ Taxas de retenção e saída precoce no ensino secundário;</li> <li>☐ Falta de mecanismos internos para a monitorização das práticas lectivas;</li> <li>☐ Insuficiente articulação intra-departamental e sequencialidade interciclos;</li> <li>☐ Baixas expectativas demonstradas por alguns docentes sobre o desempenho dos alunos;</li> <li>☐ Cultura de escola pouco consolidada ao nível do trabalho cooperativo docente;</li> <li>☐ Reforço das lideranças intermédias;</li> <li>☐ Aumento de participação dos docentes nas tomadas de decisão;</li> <li>☐ Autoavaliação (p.7)</li> </ul>
<b>Visão</b>	<p><i>A Escola (...) persegue o desafio de ser capaz de preparar os seus alunos para os desafios da sociedade actual e pretende ser reconhecida como referência regional dos estabelecimentos de ensino pelos resultados educativos que obtém, pelo combate ao abandono e insucesso escolar e pelas relações que estabelece com a comunidade que a envolve.(p.1)</i></p> <p>Prioridades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Eliminação do abandono escolar;</li> <li>☐ Diminuição da taxa de saída antecipada;</li> <li>☐ Melhoria dos resultados escolares dos alunos;</li> <li>☐ Rentabilização da componente não lectiva do horário dos professores;</li> <li>☐ Melhoria da qualidade do desempenho profissional;</li> <li>☐ Reforço da articulação curricular;</li> <li>☐ Promoção do trabalho cooperativo entre os professores;</li> <li>☐ Aumento do envolvimento dos professores nas tomadas de decisão;</li> <li>☐ Combate à desmotivação dos alunos e à baixa valorização do papel da escola na promoção pessoal e social;</li> <li>☐ Fomentar o envolvimento de um maior número de pais/encarregados de educação nas actividades escolares;</li> <li>☐ Conhecimento do impacto da ação educativa da escola na comunidade local;</li> <li>☐ Maior consistência e visibilidade da autoavaliação da escola. (p.7)</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Promover estilos de vida saudáveis;</li> <li>☐ Promover o auto-conceito;</li> <li>☐ Eliminar o abandono escolar no ensino básico;</li> <li>☐ Aumentar a taxa global de sucesso no ensino básico;</li> <li>☐ Aumentar a qualidade do sucesso escolar no ensino básico;</li> <li>☐ Aumentar a taxa de sucesso ao nível do ensino secundário;</li> <li>☐ Aproximar a diferença entre a classificação interna final e a classificação de exame;</li> <li>☐ Reforçar a articulação curricular e a coordenação pedagógica;</li> <li>☐ Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos;</li> <li>☐ Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos pais/encarregados de educação nos órgãos em que estão representados;</li> <li>☐ Melhorar a comunicação entre a escola e a comunidade;</li> <li>☐ Melhorar a qualidade do desempenho profissional do pessoal docente e não docente;</li> <li>☐ Melhorar as condições de trabalho, de lazer e de segurança dos alunos, professores e funcionários;</li> <li>☐ Procurar fazer da avaliação do pessoal docente um instrumento de melhoria de desempenho pessoal e da escola;</li> </ul>

	<p>☐ <i>Aprofundar as práticas de autoavaliação com vista a uma melhoria sustentada do desempenho da escola. (p.7)</i></p> <p><i>A organização do trabalho docente a desenvolver com os alunos e os planos anuais de actividades visam:</i></p> <p>☐ <i>O envolvimento das lideranças intermédias nas tomadas de decisão</i></p> <p>☐ <i>O desenvolvimento de uma cultura de trabalho</i></p> <p>☐ <i>Desenvolvimento de uma cultura de rigor, exigência e responsabilidade entre os diferentes agentes educativos</i></p> <p>☐ <i>Criação de um clima de escola favorável ao processo de ensino aprendizagem, de modo a que cada um sinta a escola como um lugar “amigável”</i></p> <p>☐ <i>Utilização de metodologias activas dentro do espaço aula</i></p> <p>☐ <i>Maior articulação entre a teoria e a prática nas diferentes áreas de conhecimento</i></p> <p>☐ <i>Integrar as vivências, experiências, conhecimentos e interesses dos alunos no processo de aprendizagem</i></p> <p>☐ <i>Organização de actividades de complemento curricular diversificadas que abranjam diferentes áreas de interesse</i></p> <p>☐ <i>Maior articulação das várias disciplinas e áreas disciplinares</i></p> <p>☐ <i>Implementar metodologias de trabalho que promovam a autonomia, o espírito crítico e a abertura à inovação e à mudança, utilizando, de forma transversal, as tecnologias da informação (p.8)</i></p>
<b>Metas</b>	<p><b><i>Ensino Básico:</i></b></p> <p>☐ <i>0% de abandono escolar</i></p> <p>☐ <i>Aumentar em 3% a taxa global de sucesso</i></p> <p>☐ <i>Aumentar a percentagem de níveis 4 e 5 no final de ciclo</i></p> <p>☐ <i>Obter uma média de classificação de exame igual ou superior à média nacional de cada uma das disciplinas objeto de exame</i></p> <p><b><i>Ensino Secundário:</i></b></p> <p>☐ <i>Reduzir para cerca de 10% a taxa de insucesso no 10º ano</i></p> <p>☐ <i>Reduzir para 9% a taxa de insucesso do 11º ano</i></p> <p>☐ <i>Reduzir para cerca de 30% a taxa de insucesso no 12º ano</i></p> <p>☐ <i>Estabelecer entre a CIF e a CE uma diferença até 3 valores</i></p> <p>☐ <i>Obter uma média de classificação de exame igual ou superior à média nacional de cada uma das disciplinas</i></p> <p>☐ <i>Aumentar o n.º de alunos a frequentar o ensino secundário (p.8)</i></p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo docente estável</li> <li>- Corpo não docente formado de pessoal relativamente jovem</li> <li>- Existência de SPO</li> <li>- Boas condições de trabalho: <i>espaços e equipamentos limpos e cuidados; recursos necessários e suficientes</i></li> <li>- Em construção um novo pavilhão</li> <li>- Oferta Educativa: 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos Tecnológicos, CEF e Cursos Profissionais (p.3)</li> </ul>
<b>Estratégia</b>	<p><i>Procuramos a formação integral dos nossos alunos, fomentando uma educação multifacetada e plural, apoiada no uso das tecnologias da informação e comunicação; a melhoria dos resultados escolares dos alunos; a promoção do sucesso e a eliminação do abandono escolar, de modo a que nenhum jovem abandone a escola ou o sistema de formação sem uma qualificação. Para isso, iremos procurar:</i></p> <p>☐ <i>Uma gestão e liderança partilhadas;</i></p> <p>☐ <i>Desenvolver a escola como comunidade de aprendizagem e privilegiar o desenvolvimento de aptidões e competências para aprender a aprender;</i></p> <p>☐ <i>Estimular a partilha e o trabalho de equipa;</i></p> <p>☐ <i>Que a educação seja um processo partilhado de construção de autonomia baseada em conhecimentos, princípios, valores e atitudes;</i></p>

	<p>☐ <i>Que as aprendizagens sejam uma construção pessoal;</i></p> <p>☐ <i>Implementar projectos inovadores de combate ao insucesso e abandono escolar;</i></p> <p>☐ <i>Diversificar a oferta formativa e educativa, através da criação de Cursos de Educação e Formação e de Cursos Profissionais;</i></p> <p>☐ <i>Apoiar os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos;</i></p> <p>☐ <i>Reforçar a ligação da escola com o meio;</i></p> <p>☐ <i>Promover o bem-estar e segurança de alunos, professores e pessoal não docente. (p.1-2)</i></p>
<b>Resultados</b>	<p><b><i>Domínio da organização da escola:</i></b></p> <p>☐ <i>Aumento da participação dos docentes nas tomadas de decisão</i></p> <p>☐ <i>Aumento do trabalho cooperativo</i></p> <p>☐ <i>Aumento do trabalho interdisciplinar</i></p> <p>☐ <i>Reforço do papel das lideranças intermédias</i></p> <p>☐ <i>Aumento da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos</i></p> <p>☐ <i>Melhoria da qualidade de participação dos encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem</i></p> <p>☐ <i>Aumento das acções de apoio aos alunos (p.9-10)</i></p> <p><b><i>Organização Curricular e Actividades/Projectos</i></b></p> <p>☐ <i>Aumento da participação do número de alunos no Concurso Nacional de Leitura</i></p> <p>☐ <i>Melhoria dos resultados na disciplina de Língua Portuguesa</i></p> <p>☐ <i>Melhoria da capacidade de comunicação oral e escrita e aumento de actividades que respondam às dificuldades dos alunos</i></p> <p>☐ <i>Melhoria dos resultados na disciplina de Matemática</i></p> <p>☐ <i>Professores de Informática</i></p> <p>☐ <i>Melhoria dos resultados de todas as disciplinas</i></p> <p>☐ <i>Equidade na avaliação de desempenho dos professores (p.10)</i></p> <p><b><i>Envolvimento com a Comunidade</i></b></p> <p>☐ <i>Conhecimento do impacto da ação da escola na comunidade</i></p> <p>☐ <i>Aumento do feedback do trabalho da escola junto dos parceiros</i></p> <p>☐ <i>Aumento da participação dos encarregados de educação na vida da escola (p.11)</i></p>
<b>Divulgação</b>	
<b>Avaliação</b>	<p><i>Deverá ser constituído um grupo de acompanhamento, constituído, preferencialmente, por docentes que tenham feito parte do grupo de trabalho responsável pela elaboração do Projecto Educativo, que deverá elaborar um relatório anual a apresentar ao conselho pedagógico (p.12).</i></p>



## ANEXO XVII – CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO – ESCOLA B

### CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO – ESCOLA B

Aprovado em 2009 (51 páginas)

#### Índice

INTRODUÇÃO

MODELO/FILOSOFIA DE ESCOLA

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. MEIO ONDE A ESCOLA SE INSERE

2. RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS

3. SERVIÇOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

4. OFERTA EDUCATIVA

5. DISCENTES

6. PESSOAL DOCENTE

7. PESSOAL NÃO DOCENTE

8. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

9. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

PROBLEMAS/POTENCIALIDADES

PRIORIDADES DE AÇÃO

OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS

DIVULGAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

METAS

AVALIAÇÃO

#### Caracterização do PEE

<b>Definição</b>	<p><i>Cabe à Escola o papel de elaborar um Projecto Educativo próprio, que lhe permita interagir com o meio, expressar a sua identidade, as linhas de força da sua ação educativa, as suas dinâmicas, concretizando, desta forma, a sua autonomia.</i></p> <p><i>O objetivo primeiro de um Projecto Educativo deve ser o de contribuir para o bem-estar de todos os utentes da escola, assumindo-se como um instrumento de trabalho eficaz e orientador. (p.3)</i></p> <p><i>Na medida em que constitui, inegavelmente, um instrumento de trabalho dinâmico, o Projecto Educativo tem, obrigatoriamente, de ser flexível e adequado às características e recursos do meio circundante. Neste âmbito, cabe-lhe ser um documento realista, apresentando um conjunto de propósitos concretizáveis, sob pena de, tomando contornos distintos desta premissa, tornar-se inútil e obsoleto. (p.4)</i></p> <p><i>O Projecto Educativo quer-se como um dos pilares mais importantes duma escola e é um dos documentos essenciais para a uniformização de esforços e de trabalho conjunto. (p.4)</i></p> <p><i>O projecto educativo constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo. (p.5)</i></p> <p><i>A construção do projecto educativo vai reclamar uma outra lógica, que não</i></p>
------------------	--

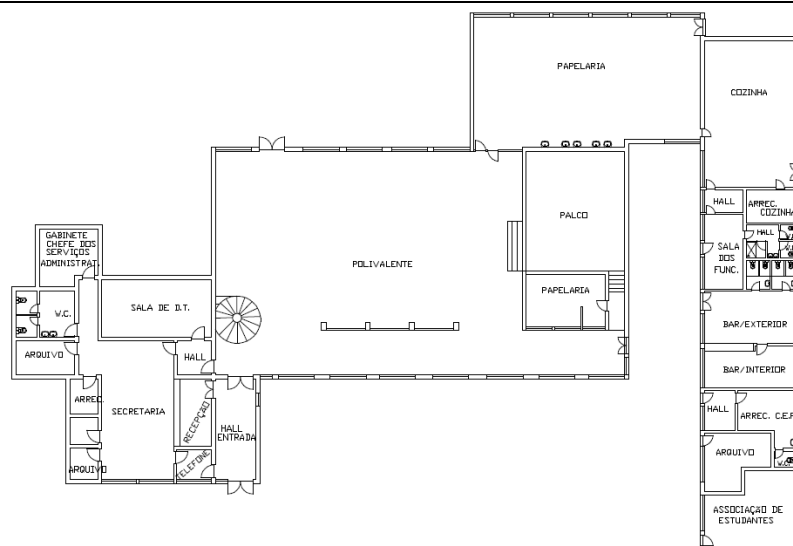
	<p><i>coincide propriamente com a lógica da racionalidade técnica da gestão estratégica stricto sensu, mas que apela à multireferencialidade, a critérios de natureza política e democrática. (p.5)</i></p> <p><i>A ideia de projecto educativo que pode e deve contribuir para a revalorização da territorialização das políticas educativas, da autonomia e de uma gestão mais centrada na escola, transformar esta organização numa verdadeira plataforma de intervenção cívica e, segundo a lógica reguladora de mercado, numa instituição prestadora de serviços de qualidade e excelência, num espaço de concorrência. (p.6)</i></p>
<b>Contexto</b>	<p><b>Resenha Histórica</b></p> <p><i>Durante o período do Neolítico, o concelho era já uma região bastante habitada, como demonstra a grande quantidade de monumentos megalíticos existentes no concelho.</i></p> <p><i>No Séc.I a.c., as terras do concelho foram ocupadas pelos Romanos, mas só pacificadas no Séc.I d.c. e foram incluídas na província romana da Lusitana. Nos Séculos X e XI, estas terras foram ocupadas pelos Muçulmanos, tal como o resto do país e entram, depois, também no processo de Reconquista Cristã da Península Ibérica.</i></p> <p><i>Do Portugal medievo, subsiste a exploração da energia hidráulica, através do uso tradicional dos moinhos que ainda resistem um pouco por todo o concelho. (p.8)</i></p> <p><b>Caracterização geográfica</b></p> <p><i>O município possui uma área aproximada de 177,3Km2, distribuída por sete freguesias. (p.9)</i></p> <p><i>Mais de 80% do município estende-se por uma altitude acima dos 800 metros, atingindo os 1016 metros (p.9)</i></p> <p><b>Caracterização Demográfica</b></p> <p><i>Insere-se numa região de forte emigração, por isso, a partir de 1960, tem vindo a perder população, tal como os concelhos limítrofes. O concelho possui 6141 residentes, segundo os censos de 2001, enquanto, em 1960, tinha 8931 indivíduos. O envelhecimento da população e a tendência para uma forte emigração explicam em grande parte a diminuição da população activa. (p.10)</i></p> <p><b>Caracterização Socioeconómica</b></p> <p><i>É perceptível que houve uma diminuição da população empregada no sector primário em todas as freguesias, verificando-se, também, um aumento no sector secundário de população empregada, em todas as freguesias. O sector da indústria que emprega um maior número de pessoas é a construção civil. (p.11)</i></p> <p><i>Em 2001, a taxa de analfabetismo do concelho era de cerca de 21%. (p.11)</i> Muitas das freguesias do concelho apresentam entre 50% a 40% de indivíduos que apenas concluíram o 1º Ciclo. A freguesia com maior número de indivíduos com o Ensino Secundário é a sede do concelho com 19% de indivíduos que concluíram este nível de ensino. (p.12) A média do ensino superior no concelho é de 1,4%. (p.12)</p> <p><b>Alunos</b></p> <p><i>O nº de alunos reduziu entre 2006 e 2009, de 142 para 119 no ensino básico, e de 143 para 124 no ensino secundário, acrescentando-se a isso, que tem captado alunos de concelhos limítrofes. (p. 21)</i></p> <p><i>O número de alunos subsidiados tem vindo a diminuir. No ano de 2008/2009, tiveram apoio escolar 155 alunos, verificando-se 14 com bolsa de mérito. (p.23)</i></p> <p><b>Abandono escolar e Insucesso escolar</b></p> <p><i>O insucesso escolar aumentou para 4,2%, no 7º ano, em 2008/2009, embora tenha reduzido para 0% no 12º ano, no mesmo período. (p.22)</i> Os resultados da taxa de retenção e desistência são similares, sendo que, mesmo tendo</p>

	<p>baixado, em 2008-2009, a mesma taxa ainda chegou aos 25% no 3º Ciclo. (p.26) Por seu lado, a taxa de conclusão dos CEF's encontra-se entre os 80% e os 90%. (p.27) No ensino secundário, 10º ano, as taxas de retenção atingiram os 31% em 2008-2009. (p.28) No 12º ano, no mesmo período, o curso de Ciências Sociais e Humanas apresentou uma taxa de 35% de retenções, enquanto o curso de Ciências e Tecnologias, uma taxa superior a 13%. (p.30)</p> <p><i>A diferença entre a classificação interna e a classificação de exame foi ao longo do triénio igual ou superior a 15%, aumentando para 21,7%, no ano 2008/09. (p.32) O número de níveis inferiores a três obtidos nos exames nacionais a nível de escola foram sempre superiores à média nacional. (p.32)</i></p> <p>Existe uma diferença significativa entre os alunos que tencionam candidatar-se ao ensino superior (125) e os que efectivamente se candidataram (28). Desses, entre 95% e 86% obtiveram colocação, na 1ª ou na 2ª Fase, respectivamente. (p.34)</p> <p><i>As taxas de insucesso escolar dos alunos não são os únicos indicadores da qualidade das aprendizagens por si realizadas, elas são importantes a vários níveis, permitindo-nos identificar as causas que podem ter contribuído para algum do insucesso existente, assim como programar, correctamente, as actividades a desenvolver na escola.(p.24)</i></p> <p><i>Muitas das discrepâncias verificadas deve-se à variabilidade ao longo do triénio do número de turmas por ano e uma amostra estatisticamente reduzida de número de alunos e da falta de pré requisitos, interesses divergentes dos escolares e fraca motivação para o estudo e para o trabalho diário com que uma parte dos alunos chega ao 3ºciclo.(p.26)</i></p> <p><b>Encarregados de educação</b></p> <p><i>No ano de 2008/09, verifica-se que cerca de 60% dos pais e encarregados de educação, trabalha no sector terciário, 22% sector secundário e 18% no sector primário. Constata-se que 87% dos encarregados de educação são mães, sendo a maioria domésticas. (p.35)</i></p> <p><i>As habilitações académicas, dominantes, dos pais e encarregados de educação são a 4ª classe e o 6ºano de escolaridade. (p.36)</i></p> <p><b>Associações</b></p> <p><i>Na nossa escola tem havido alguma dificuldade em constituir associações. Em 2008/2009 tentou-se formar uma associação de pais/encarregados de educação, mas não foi possível. (p.35)</i></p>
<b>Identidade</b>	<p><i>Um dos maiores desafios que hoje se coloca à Escola é o de ser capaz de afirmar a sua própria identidade, ou seja, reconhecer as suas características próprias e pô-las ao serviço das grandes finalidades educativas e, em particular, do direito à Educação. (p.3)</i></p> <p><b>Valores</b></p> <p><i>Valores humanos universais, tais como os da solidariedade, do civismo, da tolerância, do empenho, da criatividade, entre outros, numa perspectiva que se deseja, sobretudo, humana e formativa.(p.4)</i></p> <p><i>(...) qualidade, caminho para a excelência, a inovação, transformação intencional e sistemática do presente no sentido de o melhorar, o espírito de pertença, sentimento que favorece a construção da identidade pessoal e profissional, o sentido crítico, atitude intelectual que questiona de modo livre, criativo, inovador e produtivo o conhecimento, os valores e as atitudes, e a cidadania, responsabilidade social que se expressa no uso de direitos e deveres que resultam da pertença à comunidade.(p.6)</i></p> <p><b>Pontos Fracos</b></p>

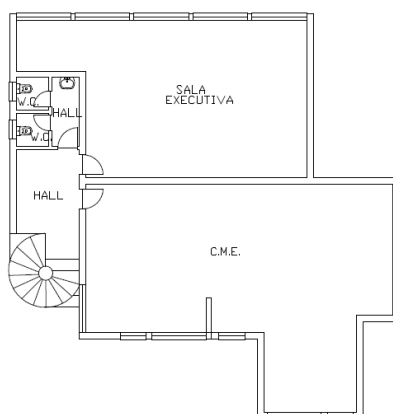
	<p> <input type="checkbox"/> <i>Insucesso e abandono escolar.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Carência da formação de professores na área científico/pedagógica e no domínio das novas tecnologias da comunicação e informação.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraco contributo dos Encarregados de Educação para a vida (funcionamento) da escola.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de articulação horizontal e vertical ao nível dos departamentos e ao nível do 2º /3º Ciclos e Secundário.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraca monitorização da avaliação dos alunos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de preparação dos funcionários no domínio das técnicas laboratoriais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de material e segurança nos laboratórios.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de uma sala de estudo com materiais produzidas pelos departamentos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de uma sala de Diretores de Turma com condições para o exercício das suas funções.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Equipamentos informáticos e audiovisuais ultrapassados.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de acessibilidades para deficientes.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Horários dos alunos pouco equilibrados.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Insatisfação com a rede de transportes que não permite a ligação aos concelhos limítrofes e os autocarros não apresentam condições de segurança.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de sala de estudo orientado.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de hábitos e métodos de trabalho.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraco domínio da língua portuguesa.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraca motivação para o estudo.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de perspectivas profissionais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Baixo nível sociocultural do meio onde a escola se insere.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Decréscimo da taxa de conclusão do 3ºciclo, no último triénio.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Resultados obtidos nos exames nacionais do 9ºano, na disciplina de Matemática, expressivamente abaixo dos referentes nacionais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Resultados, na generalidade das disciplinas do ensino secundário, inferiores aos nacionais, apresentando discrepâncias significativas relativamente às classificações internas.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Insuficiente liderança dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão, que não promove as acções necessárias para assegurar a sequencialidade das aprendizagens.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Deficiente monitorização dos apoios educativos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraca abertura à inovação, o que não tem potenciado a diversificação dos processos de ensino e aprendizagem.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraca agilização dos procedimentos administrativos e funcionais dos serviços de administração escolar, conduzindo a uma menor eficácia no atendimento ao público e maior morosidade no tratamento dos assuntos das diferentes áreas funcionais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fraca participação da comunidade educativa nas diferentes estruturas de gestão da escola, não se tendo verificado a sua contribuição para a definição das várias opções curriculares tomadas pela escola.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Falta de um processo de autoavaliação global, consistente e abrangente, o que condiciona a capacidade de autorregulação e melhoria da escola. (p.37)</i> </p> <p><b>Pontos Fortes</b></p> <p> <input type="checkbox"/> <i>Corpo docente qualificado e experiente.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Liderança e gestão da escola competente e eficaz.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Bom clima de trabalho e relações interpessoais saudáveis entre todos os elementos da comunidade educativa.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Eficaz divulgação da informação referente à vida escolar.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos alunos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Estímulo à participação, por parte dos alunos, nas actividades lectivas e extra-curriculares.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.</i> </p>
--	--

	<p>☑ <i>Bom funcionamento de alguns serviços da escola, nomeadamente biblioteca, bar, polivalente, papelaria e secretaria.</i></p> <p>☑ <i>Cultura de colaboração entre toda a comunidade educativa.</i></p> <p>☑ <i>Polivalência de alguns funcionários que, de um modo geral, manifestaram disponibilidade para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>☑ <i>Trabalho realizado no âmbito do projecto Promoção e Educação para a Saúde.</i></p> <p>☑ <i>Rede de parcerias estabelecida.</i></p> <p>☑ <i>Estratégia de envolvimento dos pais e encarregados de educação. (p.38)</i></p>
<b>Visão</b>	<p><b>Missão</b>  <i>propósito ou razão de ser, a promoção da formação integral do aluno enquanto cidadão responsável, solidário e participativo, bem como o seu sucesso educativo, visando não apenas o prosseguimento de estudos mas igualmente a inserção e integração permanentes no mercado de trabalho. Esta será, portanto, a <b>missão</b> desta escola. (p.5)</i></p> <p><b>Visão</b>  <i>A escola deverá ter como visão a excelência do serviço educativo prestado, tendo em conta a diversidade de percursos educativos, apostando na criatividade e inovação, na flexibilidade da sua estrutura administrativa e pedagógica e no dinamismo dos membros da comunidade educativa.(p.5)</i></p>
<b>Objetivos</b>	<p><b>PRIORIDADES</b></p> <p><i>A- Promover o sucesso escolar.</i>  <i>B- Educar para a cidadania.</i>  <i>C- Incrementar e incentivar a participação dos pais/encarregados de educação na vida institucional da escola.</i>  <i>D- Contribuir para a construção de um projecto de vida, proporcionando aos jovens um ensino de qualidade. (p.39)</i></p> <p><b><u>OBJETIVOS</u></b></p> <p><b>PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR</b></p> <p>☑ <i>Desenvolver a autoestima.</i>  ☑ <i>Aumentar os bons resultados escolares</i>  ☑ <i>Intensificar a análise em torno das discrepâncias entre as avaliações internas e externas.</i>  ☑ <i>Estimular as dinâmicas dos Conselhos de Turma na organização de projectos de interdisciplinaridade ajustados à especificidade e interesses das turmas.</i>  ☑ <i>Promover a literacia</i>  ☑ <i>Diminuir o absentismo.</i>  ☑ <i>Diminuir as taxas de abandono escolar.</i>  ☑ <i>Incrementar o nível de participação dos discentes em actividades de enriquecimento curricular</i>  ☑ <i>Promover o desenvolvimento integral dos alunos (p.40-43)</i></p> <p><b>EDUCAR PARA A CIDADANIA</b></p> <p>☑ <i>Promover normas de boa convivência e cooperação.</i>  ☑ <i>Valorizar a participação em instituições e associações locais.</i>  ☑ <i>Educar para os valores éticos e morais.</i>  ☑ <i>Promover normas para uma educação ambiental, para uma educação para a saúde e educação sexual. (p.43)</i></p> <p><b>INCREMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS</b></p>

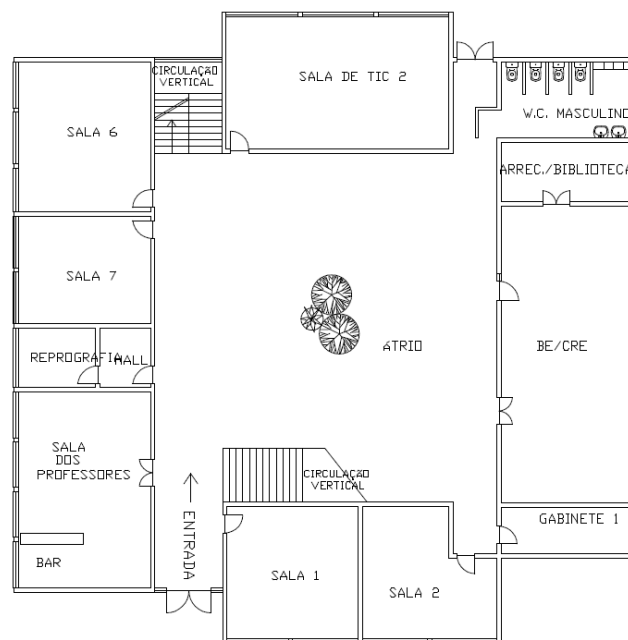
	<p>☐ Aumentar o número de presenças dos pais/ encarregados de educação nas reuniões trimestrais.</p> <p>☐ Incrementar a participação dos pais/ encarregados de educação nas actividades promovidas pela escola.</p> <p>☐ Responsabilizar os encarregados de educação na educação dos seus educandos. (p.44-45)</p> <p><b>PROPORCIONAR UM ENSINO DE QUALIDADE</b></p> <p>☐ Promover a orientação escolar e vocacional.</p> <p>☐ Desenvolver acções que valorizem a formação académica e a preparação para a vida activa.</p> <p>☐ Incentivar a participação dos alunos em projectos extracurriculares.</p> <p>☐ Incentivar a criação de projectos a nível regional, nacional e internacional. (p.45-46)</p>
<b>Metas</b>	<p>(i) construir um ambiente educativo assente no respeito e na participação, incentivando a criação de espaços de autonomia e criatividade, fazendo da escola um local gerador de dinâmicas promotoras de qualidade;</p> <p>(ii) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando o profissionalismo dos docentes, dos assistentes técnicos e assistentes operacionais no desempenho das suas tarefas;</p> <p>(iii) promover a educação cívica para a plena cidadania, estimulando a intervenção dos alunos na vida da escola, quer através da sua participação nos órgãos de direcção da escola e nos conselhos de turma, quer através do apoio à associação de estudantes. Apoiar e estimular a participação dos alunos nos diferentes clubes, projectos, actividades culturais e desportivas;</p> <p>(iv) dinamizar a ligação da escola com a comunidade, elevando o seu grau de participação, fomentando a existência de projectos e iniciativas;</p> <p>(v) melhorar a qualidade de todo o património escolar e respectivos equipamentos, procedendo à sua renovação e/ou substituição;</p> <p>(vi) Aumentar os índices de sucesso educativo dos jovens através:</p> <p>☐ Redução da taxa de abandono;</p> <p>☐ Redução da taxa de retenção por ciclo;</p> <p>☐ Promover uma integração adequada dos alunos nos 7ºe 10ºanos</p> <p>☐ Investir na inovação no sentido de garantir a melhoria das aprendizagens;</p> <p>☐ Promover a responsabilização do aluno em todo o acto educativo;</p> <p>(vii) Implementar um sistema de autoavaliação conducente à identificação de indicadores seguros sobre o desempenho da escola a todos os níveis;</p> <p>(viii) Promover o envolvimento dos Pais/EE na vida da escola;</p> <p>(ix) Divulgar a imagem da escola junto da comunidade envolvente;</p> <p>(x) Garantir um funcionamento eficaz e eficiente das estruturas pedagógicas intermédias da escola, tendo em vista a prossecução e cumprimento das respectivas finalidades. (p.48-49)</p>
<b>Recursos</b>	<b>Espaço Físico – Bloco Administrativo e Polivalente - R/C</b>



**1º Piso – Bloco Administrativo**

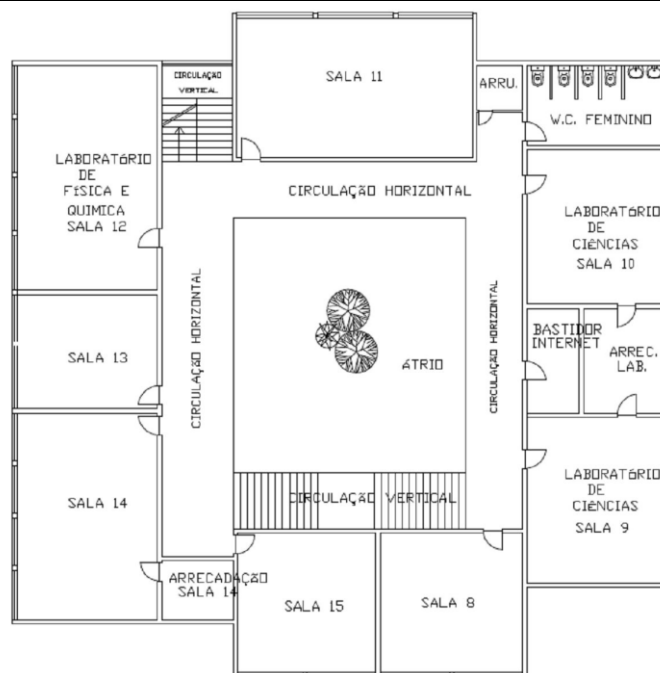


**Bloco de Aulas - R/C**

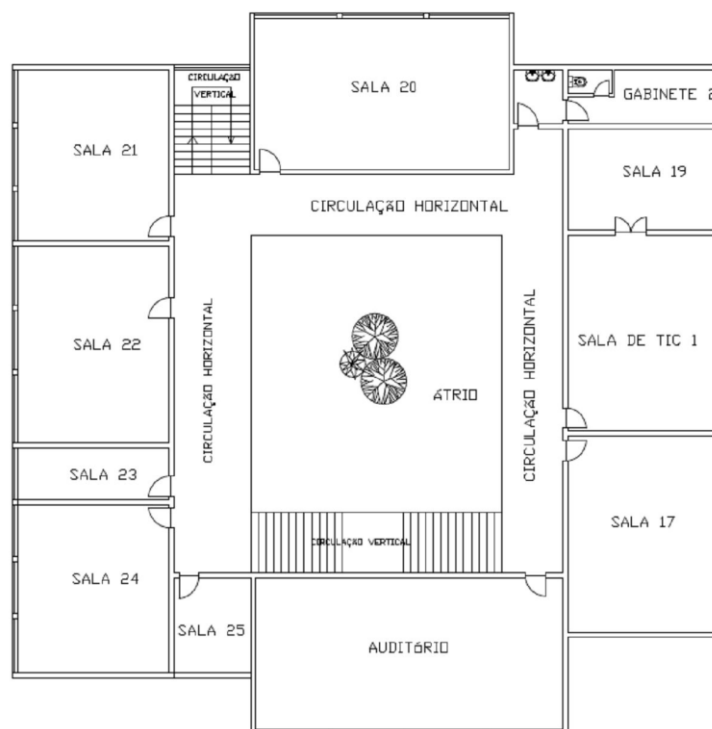


**Bloco de Aulas - 1º Piso**

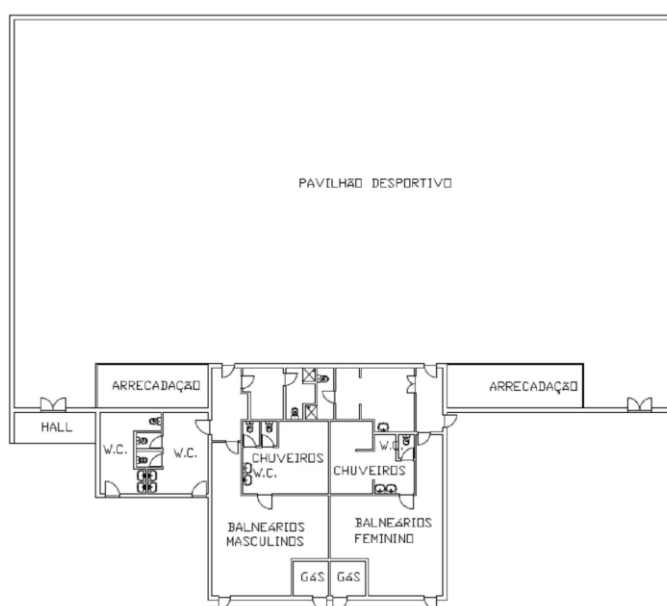




### Bloco de Aulas - 2º Piso



### Pavilhão Desportivo



(P.13-16)

*As instalações apresentam alguma deterioração, não tendo sido realizadas as necessárias acções de manutenção e segurança, nomeadamente nos laboratórios, nos últimos anos. (p.16)*

#### **Recursos Financeiros**

*Os recursos financeiros satisfazem as necessidades do dia-a-dia e facultam as condições necessárias ao desenvolvimento das actividades escolares. A capacidade de angariação de receitas próprias é reduzida. As verbas provêm, sobretudo, dos lucros do bufete, do arrendamento temporário de instalações e de donativos de diversas entidades. A gestão dos recursos financeiros tem tido algum impacto na actualização e reforço dos materiais pedagógicos, especialmente da biblioteca. (p.16)*

#### **Pessoal docente e não docente**

*O corpo docente da escola pode-se considerar estável, bem como o corpo do pessoal não docente. (p.35)*

#### **Recursos Técnico-Pedagógicos e outros serviços**

*Não existe, na nossa escola, um Serviço de Psicologia e Orientação, no entanto os alunos são acompanhados por uma psicóloga, a tempo parcial, cedida pela autarquia.(p.17)*

*Dois professores, trabalhando em equipa, asseguram a Educação Especial. (p.17)*

*Além da Biblioteca Escolar, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, desde 2006, existem ainda os seguintes serviços :*

- Serviços de Ação Social Escolar.*
- Serviços Administrativos.*
- Bar.*
- Bar de Professores.*
- Refeitório / Cantina.*
- Reprografia/Papelaria*

#### **Parcerias**

	<p><i>A Escola tem estabelecido parcerias e acordos com várias entidades (autarquia, incluindo o Projecto ideia.pt, Bombeiros, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Centro de Saúde, Guarda Nacional Republicana), ainda através dos projectos Programa de Educação para a Saúde (PES) e Biblioteca Escolar e realizado diversos protocolos com instituições e empresas, no âmbito dos cursos de Educação e Formação para a realização de Formação em Contexto de Trabalho, onde são realizados estágios que promovem a integração dos alunos no mundo do trabalho. (p.17)</i></p> <p><b>Oferta Educativa e Projectos</b></p> <p>Não obstante o reduzido número de alunos, a escola apresenta Cursos de Educação Formação, Ensino Secundário Regular e Ensino Profissional. (p.18) O PEE nomeia também um conjunto de 20 projectos que desenvolve com os alunos. (p. 19)</p> <p><b>Alunos com NEE</b></p> <p><i>A escola tem sinalizado e orientado os alunos com NEE, garantido o apoio material necessário aos alunos com NEE que dele necessitem, estabelecido contactos com entidades particulares e estatais, de forma a alargar e rentabilizar os recursos disponíveis, diversificado práticas pedagógicas, estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos, preparando assim os jovens para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional.(p.23)</i></p>
<b>Estratégia</b>	<p><i>Foi identificado um conjunto de <b>vectores estratégicos</b> ou áreas de actuação, que se traduziram em quatro grandes áreas: (a) promoção do sucesso escolar, (b) educação para a cidadania, (c) incremento e incentivo à participação dos pais/encarregados de educação na vida institucional da escola e (d) contribuição para a construção de um projecto de vida, proporcionando aos jovens um ensino de qualidade.(p.6)</i></p> <p><b><u>Estratégias</u></b></p> <p><b>PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☑ <i>Divulgar, periodicamente, os desempenhos de destaque, ao nível do saber, do saber ser, do saber estar e do saber fazer.</i></li> <li>☑ <i>Atribuir prémios às turmas que apresentem melhor aproveitamento e comportamento.</i></li> <li>☑ <i>Definir objetivos adequados ao 3º ciclo e ao secundário.</i></li> <li>☑ <i>Promover iniciativas conducentes à informação e orientação escolar e vocacional dos alunos.</i></li> <li>☑ <i>Utilizar estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem, nomeadamente visitas de estudo e aulas de campo, entre outras.</i></li> <li>☑ <i>Fomentar um espírito de qualidade, exigência e responsabilidade na Escola.</i></li> <li>☑ <i>Sensibilizar os pais / encarregados de educação para uma participação e envolvimento activos no processo educativo dos educandos.</i></li> <li>☑ <i>Promover a articulação vertical e horizontal dos conteúdos de ensino.</i></li> <li>☑ <i>Implementar medidas de reforço/apoio curricular.</i></li> <li>☑ <i>Criar equipas multidisciplinares para apoio aos alunos.</i></li> <li>☑ <i>Promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia e a estabilidade emocional dos alunos com NEE.</i></li> <li>☑ <i>Diversificar a oferta educativa.</i></li> <li>☑ <i>Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando o profissionalismo dos docentes, dos assistentes técnicos operacionais e dos assistentes técnicos no desempenho das suas tarefas.</i></li> <li>☑ <i>Utilizar a plataforma moodle.</i></li> <li>☑ <i>Reunir, periodicamente, para debate e reflexão.</i></li> <li>☑ <i>Partilhar experiências e troca de materiais.</i></li> </ul>

	<p> <input type="checkbox"/> <i>Diversificar as modalidades de apoio e de complementos educativos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Criar condições físicas para a realização do trabalho dos docentes.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Constituir equipas de trabalho de diferentes ciclos/departamentos, possibilitando a sequencialidade e transversalidade dos processos pedagógicos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Envolver os diferentes ciclos de ensino em projectos integradores e transversais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Reforçar o apoio às disciplinas de maior insucesso, através das salas de estudo específicas e dos apoios abertos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fomentar o uso das TIC/QI, na sala de aula.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Prever, na distribuição de serviço e na elaboração dos horários, espaços para incrementar um sistemas de permutas e substituições de docentes, visando a ocupação plena dos tempos letivos com a maior eficiência e rentabilidade possíveis.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Realizar reuniões ao longo do ano.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Verificar o interesse e a adequação dos projectos, tendo em conta as turmas envolvidas.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Promover visitas de estudo por ciclos/inter-ciclos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Fomentar hábitos de leitura em todas as áreas curriculares.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Promover trabalhos de grupo/individuais.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Desenvolver um trabalho de interação efectiva e transversal, pela BE/CRE, com os departamentos, grupos/áreas disciplinares, Diretores de turma, serviços especializados de apoio educativo e demais agentes da comunidade.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Encaminhar para a sala de aula e participar às entidades competentes os alunos que se encontrem no recinto escolar, durante o seu horário letivo.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Criar um sistema integrado de gestão escolar com a adoção do cartão magnético para controlo das entradas, despesas e marcação de serviços.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Intensificar o controlo de entradas e saídas da escola.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Organizar formas de monitorização para detectar, antecipadamente, os discentes em risco de abandono escolar e recorrer a instrumentos de intervenção activa no acompanhamento dos mesmos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Promover acções que fomentem a frequência escolar, nomeadamente as accionadas pela biblioteca, pelas actividades desportivas, por clubes e por outras.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Regulamentar, internamente, as actuações e responsabilidades dos diferentes atores educativos na redução do abandono escolar.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Diversificar a oferta educativa, designadamente com a criação de cursos profissionais de dupla certificação de nível 3, cursos de educação e formação (CEF), de nível 2, cursos de educação e formação de adultos (EFA), em regime nocturno de nível secundário.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Alargar a oferta educativa dos cursos Científico- Humanísticos, oferecendo o curso de Ciências Socioeconómicas.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Disponibilizar a oferta da língua estrangeira de Espanhol.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Aumentar a oferta de projectos, clubes e de actividades de enriquecimento curricular.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Desenvolver actividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos e incentivá-los a participar.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Contribuir para a formação cívica e cultural dos alunos.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Proporcionar uma boa formação teórico-prática. (p.41-43)</i> </p> <p><b>EDUCAR PARA A CIDADANIA</b></p> <p> <input type="checkbox"/> <i>Estimular a intervenção dos alunos na vida da escola, quer através da sua participação nos órgãos de direcção da escola e nos Conselhos de Turma, quer através do apoio à Associação de Estudantes.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Envolver os alunos na elaboração do Regulamento Interno e dos Regimentos de Turma.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Proporcionar um espaço de trabalho e reflexão para os alunos com comportamentos desajustados.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Incentivar os alunos a participar na vida das associações socioculturais,</i> </p>
--	---

	<p><i>humanitárias e de solidariedade social da comunidade em que se inserem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Respeitar as diferenças socioculturais e religiosas de cada um.</i></li> <li>☐ <i>Valorizar as atitudes que revelem solidariedade, respeito e partilha.</i></li> <li>☐ <i>Promover a igualdade de oportunidades de alunos NEE.</i></li> <li>☐ <i>Disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual.</i></li> <li>☐ <i>Envolver os alunos na definição dos objetivos do gabinete de informação e apoio.</i></li> <li>☐ <i>Articular as actividades do gabinete de informação e apoio com entidades da comunidade local, ou outras.</i></li> <li>☐ <i>Alertar para a necessidade de preservar o meio ambiente.</i></li> <li>☐ <i>Promover a recolha seleccionada dos resíduos sólidos.</i></li> <li>☐ <i>Apoiar e estimular a participação dos alunos nos diferentes clubes, projectos, actividades culturais e desportivas.</i></li> <li>☐ <i>Melhorar a qualidade de todo o património escolar e respectivos equipamentos, procedendo à sua renovação e/ou substituição.</i></li> <li>☐ <i>Responsabilizar e sensibilizar todos os agentes para a preservação dos espaços interiores e exteriores da escola.</i></li> <li>☐ <i>Embelezar os espaços, optimizando as valências dos recursos humanos existentes.</i></li> </ul> <p><b>INCREMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Realizar reuniões periódicas, sempre que possível, em horários ajustados entre as partes.</i></li> <li>☐ <i>Agilizar os canais de comunicação entre a escola e os pais e encarregados de educação.</i></li> <li>☐ <i>Promover acções de formação/informação que visem a sensibilização dos pais e encarregados de educação para a importância do seu papel na escola e na educação.</i></li> <li>☐ <i>Divulgar actividades e projectos a realizar na escola.</i></li> <li>☐ <i>Desenvolver projectos/actividades culturais/lúdicas e recreativas com a participação activa dos encarregados de educação.</i></li> <li>☐ <i>Promover a participação dos encarregados de educação nos órgãos representativos da comunidade escolar.</i></li> <li>☐ <i>Promover a constituição de uma associação de pais e encarregados de educação que represente a comunidade educativa.</i></li> <li>☐ <i>Apoiar a direção da associação de pais e encarregados de educação, elegendo-a como parceiro privilegiado para a realização de diversos eventos, incentivando-a à criação de uma Escola de Pais que permita um maior conhecimento e participação na vida escolar dos seus educandos. (p.44-45)</i></li> </ul> <p><b>PROPORCIONAR UM ENSINO DE QUALIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Aplicar, no 9º ano, bem como a todos os alunos que o solicitem, um programa de orientação da carreira – aplicação de baterias de testes psicológicos, informação sobre alternativas e oportunidades escolares e profissionais, etc.</i></li> <li>☐ <i>Criar, com recurso a parcerias, um SPO, a fim de promover, orientar e acompanhar, individualmente, os alunos no seu projecto escolar e socioprofissional.</i></li> <li>☐ <i>Implicar os responsáveis pelas instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural..., na identificação de necessidades de formação/ qualificação educativa/formativa;</i></li> <li>☐ <i>Auscular a comunidade educativa sobre a rede de oferta educativa/formativa, tendo em vista a carência de formação local/regional.</i></li> <li>☐ <i>Fomentar conferências/acções com profissionais de várias áreas académicas.</i></li> <li>☐ <i>Assegurar uma transição eficaz para a vida activa, de alunos NEE, articulando com entidades particulares e estatais, sobretudo concelhias.</i></li> <li>☐ <i>Desenvolver projectos extracurriculares pertinentes para a inserção dos alunos</i></li> </ul>
--	---

	<p><i>na vida activa.</i></p> <p>☐ <i>Promover estilos de vida activos e saudáveis, nomeadamente através da prática de actividades físicas e desportivas, no âmbito do desporto escolar.</i></p> <p>☐ <i>Promover actividades de formação e promoção da saúde, no âmbito do projecto de educação para a saúde, nomeadamente nos domínios da higiene, segurança, alimentação, prevenção do alcoolismo e toxicodependência, sempre que possível em parceria com pessoas e entidades da comunidade envolvente.</i></p> <p>☐ <i>Participar em concursos.</i></p> <p>☐ <i>Desenvolver, anualmente, projectos de âmbito regional e/ou nacional e /ou europeu e/ou internacional.</i></p> <p>☐ <i>Promover, pelo menos, uma exposição/workshop das actividades relacionadas com cada área do conhecimento do ensino secundário leccionada na escola. (p.45-46)</i></p>
<b>Resultados</b>	
<b>Divulgação</b>	<p><i>Atendendo a que o Projecto Educativo deverá ter uma divulgação tão ampla quanto possível, este será publicitado junto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>• Dos professores, através do Conselho Pedagógico e dos respectivos Coordenadores de Departamento;</i></li> <li><i>• Do pessoal não docente, através do Diretor e dos respectivos representantes no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral;</i></li> <li><i>• Dos alunos e Encarregados de Educação, através dos Diretores de Turma e professores e, também, pelos respectivos representantes no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral e Associação de Estudantes;</i></li> <li><i>• Da comunidade educativa, pelos respectivos representantes da escola e pelo Diretor. (p.47)</i></li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<p><i>Por avaliação do Projecto Educativo entende-se a análise da consecução dos objetivos propostos, nomeadamente através da concretização do Plano Anual de Actividades, do cumprimento do Regulamento Interno, do Projecto Curricular de Escola / Turma e dos resultados obtidos a nível da observação dos objetivos. Deverá ser objeto de uma avaliação anual, registado em acta/relatório, ao longo dos quatro anos, para aferição da consecução das suas metas e objetivos. Essa avaliação é, simultaneamente, quantitativa e qualitativa.</i></p> <p><i>Indicadores para a avaliação quantitativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>transição dos alunos;</i></li> <li>☐ <i>resultados dos exames a nível nacional e a nível de escola;</i></li> <li>☐ <i>abandono escolar;</i></li> <li>☐ <i>contactos entre os encarregados de educação e Diretores de turma;</i></li> <li>☐ <i>situações de indisciplina;</i></li> <li>☐ <i>frequência da sala de estudo pelos alunos do ensino básico;</i></li> <li>☐ <i>frequência dos apoios;</i></li> </ul> <p><i>Indicadores para a avaliação qualitativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Relatórios:</i></li> <li>☐ <i>de execução do Plano Anual de Actividades;</i></li> <li>☐ <i>dos Coordenadores de Departamento;</i></li> <li>☐ <i>dos Coordenadores dos Diretores de Turma;</i></li> <li>☐ <i>do Coordenador da Biblioteca/Centro de Recursos;</i></li> <li>☐ <i>do Coordenador das Áreas Curriculares não Disciplinares;</i></li> <li>☐ <i>dos Diretores de Instalações;</i></li> <li>☐ <i>autoavaliação da Escola. (p.50)</i></li> </ul>

**CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO – ESCOLA C**

**Aprovado em 2010 (49 páginas)**

**Índice**

**INTRODUÇÃO**

*Breve historial*

**O CONTEXTO LOCAL**

*Aspectos Históricos e Geográficos*

*Freguesias e Aldeias do Concelho*

*Indicadores Demográficos*

*População residente segundo grupos etários*

*Proecção para 2011 da população em idade escolar*

*Proecção da evolução demográfica por freguesias: Grupo de idade (10 – 14)*

*Proecção da evolução demográfica por freguesias: Grupo de idade (15 – 19)*

*Indicadores Económicos*

**O CONTEXTO ESCOLAR**

*CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS*

*RECURSOS HUMANOS*

*DOCENTES*

*NÃO DOCENTES*

*OFERTA EDUCATIVA*

*ALUNOS*

*TOTAL DE INSCRITOS*

*BENEFICIÁRIOS DE ASE*

*CONTEXTUALIZAÇÃO DOS AGREGADOS FAMILIARES*

*PROFISSÕES*

*HABILITAÇÕES*

*LOCAL DE RESIDÊNCIA*

*CONDIÇÕES DA HABITAÇÃO*

*CONDIÇÕES DE TRANSPORTE*

*HISTORIAL ESCOLAR*

*ASSOCIAÇÕES*

*ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES*

*ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO*

**CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL**

**PROBLEMAS DETECTADOS**

*QUALIDADE DOS RESULTADOS ESCOLARES*

*PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS*

*DE ALUNOS*

*DE PROFESSORES*

*DE PESSOAL NÃO-DOCENTE*

*SÍNTESE*

*INCIDENTES DISCIPLINARES*

*INSTALAÇÕES ESCOLARES*

**A VISÃO DA ESCOLA**

**VALORES**

**OBJETIVOS**

**ESTRATÉGIAS**

LINHAS GERAIS  
 ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS  
 CRITÉRIOS DE CONSTITUIÇÃO DE TURMAS  
 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE CARÁTER PERMANENTE  
 EDUCAÇÃO SEXUAL  
**AVALIAÇÃO DO PROJECTO**  
**BIBLIOGRAFIA**  
 ANEXOS

## Caracterização do Projecto Educativo

<b>Definição</b>	<p><i>É um documento que não nega as suas referências no anterior, produzido em 2003, mas que, em virtude das mudanças sociais, políticas e normativas, entretanto verificadas, se ajusta ao presente e se perspectiva no futuro, numa revisão que resulta, simultaneamente, de uma necessidade legal e de uma reflexão sobre os resultados alcançados durante a vigência do anterior.(p.1)</i></p>
<b>Contexto</b>	<p><b>Historial</b></p> <p><i>A origem da escola remonta a 1970, ano em que foi criada nas instalações da antiga Colónia de Férias da C.P., uma secção da Escola Industrial e Comercial de Viseu. A ênfase foi colocada em cursos técnicos em regime pós laboral e a população alvo era constituída por jovens trabalhadores à procura de melhor qualificação. Em 1975, na sequência da revolução, a escola mudou de instalações, passando a ocupar os edifícios do Colégio. Esta mudança, contudo, não foi apenas logística. A escola passou a ser a primeira escolha no concelho no que dizia respeito à continuação de estudos pós preparatórios. Foi também aqui que se operou a unificação dos percursos escolares. O número de alunos cresceu dramaticamente, provocando a sobrelotação das instalações e o consequente ensino em condições deploráveis. No entanto, foi apenas em 1989 que se procedeu à mudança para instalações novas – as actuais. A população escolar chegou a atingir 1700 alunos em regime diurno.</i></p> <p><i>Tendo em conta a génese desta escola <b>a cultura organizacional ficou marcada por paradigmas ligados ao ensino não obrigatório</b>. Apenas a partir da reforma iniciada 1992 é que a Escola passou a receber alunos dentro da escolaridade obrigatória. (p.2)</i></p> <p><i>A Escola não deixa de se orgulhar por ter sido <b>uma das primeiras a apostar na formação de professores à distância</b>, tendo sido, ao tempo, uma das mais participativas no Prof2000, um projecto avançado de e-learning, suporte de tantas aprendizagens pioneiras. (p.3)</i></p> <p><b>Contexto Histórico e Geográfico e Social</b></p> <p><i>O território do concelho foi <b>povoado desde remotas eras</b>, sendo abundantes os vestígios das civilizações pré-históricas, nomeadamente da civilização dolménica.</i></p> <p><i><b>A história do concelho na época medieval prende-se com a do país</b> que nessa altura surgia e se afirmava como nação independente na luta contra os mouros e subsequente repovoamento. Primeira Carta de Foral concedida em 1102, pelo Conde D. Henrique e D. Teresa, a Segunda Carta de Foral concedida por D. Dinis e a terceira, em 1514, por D. Manuel I.</i></p> <p><i>Para o desenvolvimento e progresso material do concelho muito contribuiu a sua localização geográfica, mas também a abertura e traçado de novas vias que a ligaram aos principais centros do país. Aqui vieram primeiro para comerciar, acabando depois por se fixar, muitos comerciantes de lanifícios. (p.4)</i></p> <p><i>Cidade desde 1986, ligada à Europa pelo caminho-de-ferro e mais recentemente pela rodovia, tem conhecido um grande progresso a todos níveis (p.5), possuindo 21000 habitantes.</i></p> <p><i>Com o envelhecimento da população do concelho, entre 1991 e 2011 houve uma redução de cerca de 958 alunos, entre os 10 e os 14 anos, e de 459 alunos, entre os 15 e os 19 anos (p.8)</i></p> <p><i>O sector secundário é aquele que emprega mais pessoas neste concelho. (p.10)</i></p> <p><i>Dos 1462 Encarregados de Educação, desconhece-se a formação académica de</i></p>



	<p>46,1% . 15,9% possuem o 2º Ciclo do Ensino Básico, 15, 1% possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico, 7% possuem o 3º Ciclo, 9,4% possuem o ensino secundário e 5,5% possuem formação superior. (p.17). Apenas 16% dos alunos não dispõem em casa de computador e internet. A quase totalidade dos alunos vive em habitações com água/esgotos, electricidade e televisão. (p.19)</p> <p><b>Contexto Escolar</b></p> <table border="1"> <tr> <td>PAVILHÃO <b>A</b></td><td>Direção, Serviços Administrativos, Sala de Professores, Reprografia, Gabinetes de Diretores de Turma, Biblioteca, Centro de Formação, Centro Novas Oportunidades</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>B</b></td><td>Laboratórios de Electrotecnia, Gabinete do Serviço de Psicologia, Gabinete da Educação Especial, Salas de Desenho e Salas de Aula</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>C</b></td><td>Laboratórios de Biologia, Atelier de Artes, Salas de Aula</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>D</b></td><td>Auditório, Salas de Informática, Salas de Aula, Gabinete do PES</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>E</b></td><td>Laboratórios de Física e Química, Sala de Convívio do Pessoal Não Docente, Salas de Aula, Gabinetes de Trabalho</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>G</b></td><td>Gimnodesportivo</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>O</b></td><td>Oficinas de Mecanotecnica, Sala de Desenho, Gabinete de Manutenção</td></tr> <tr> <td>PAVILHÃO <b>R</b></td><td>SASE, Sala de Convívio de alunos, Papelaria, Refeitório, Bufete, Associação de Estudantes.</td></tr> </table> <p>(p.12)</p> <p>36,1% dos alunos beneficiam de ação social escolar. (p.16) Quanto ao nº de reprovações, é no 8º, 10º e 12º ano que se encontram os alunos que reprovaram mais que duas vezes, numa percentagem global de escola de 2%; 22% reprovaram uma vez e 10% duas vezes. (p.21)</p>	PAVILHÃO <b>A</b>	Direção, Serviços Administrativos, Sala de Professores, Reprografia, Gabinetes de Diretores de Turma, Biblioteca, Centro de Formação, Centro Novas Oportunidades	PAVILHÃO <b>B</b>	Laboratórios de Electrotecnia, Gabinete do Serviço de Psicologia, Gabinete da Educação Especial, Salas de Desenho e Salas de Aula	PAVILHÃO <b>C</b>	Laboratórios de Biologia, Atelier de Artes, Salas de Aula	PAVILHÃO <b>D</b>	Auditório, Salas de Informática, Salas de Aula, Gabinete do PES	PAVILHÃO <b>E</b>	Laboratórios de Física e Química, Sala de Convívio do Pessoal Não Docente, Salas de Aula, Gabinetes de Trabalho	PAVILHÃO <b>G</b>	Gimnodesportivo	PAVILHÃO <b>O</b>	Oficinas de Mecanotecnica, Sala de Desenho, Gabinete de Manutenção	PAVILHÃO <b>R</b>	SASE, Sala de Convívio de alunos, Papelaria, Refeitório, Bufete, Associação de Estudantes.
PAVILHÃO <b>A</b>	Direção, Serviços Administrativos, Sala de Professores, Reprografia, Gabinetes de Diretores de Turma, Biblioteca, Centro de Formação, Centro Novas Oportunidades																
PAVILHÃO <b>B</b>	Laboratórios de Electrotecnia, Gabinete do Serviço de Psicologia, Gabinete da Educação Especial, Salas de Desenho e Salas de Aula																
PAVILHÃO <b>C</b>	Laboratórios de Biologia, Atelier de Artes, Salas de Aula																
PAVILHÃO <b>D</b>	Auditório, Salas de Informática, Salas de Aula, Gabinete do PES																
PAVILHÃO <b>E</b>	Laboratórios de Física e Química, Sala de Convívio do Pessoal Não Docente, Salas de Aula, Gabinetes de Trabalho																
PAVILHÃO <b>G</b>	Gimnodesportivo																
PAVILHÃO <b>O</b>	Oficinas de Mecanotecnica, Sala de Desenho, Gabinete de Manutenção																
PAVILHÃO <b>R</b>	SASE, Sala de Convívio de alunos, Papelaria, Refeitório, Bufete, Associação de Estudantes.																
<p><b>Identidade</b></p>	<p>Quanto às perspectivas pedagógicas, continua a ser priorizada, mesmo no ensino básico, a componente instrucional com contornos "liceais". Esta conceção, que está indubitavelmente ligada à <b>cultura da "necessidade do cumprimento imperioso dos programas"</b>, tem importantes reflexos ao nível das práticas docentes nas turmas do ensino básico, já que a excessiva preocupação com o cumprimento de programas <b>inviabiliza a reconstrução efectiva de currículos adequados a alunos que não efectuaram, atempadamente, aprendizagens estruturantes.</b> (p.23)</p> <p><b>Problemas detectados</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A taxa de não-transição no 3.º Ciclo – cerca de 16% – é elevada;</li> <li>2. A taxa de abandono do 3.º Ciclo ainda é significativa;</li> <li>3. A taxa de não-transição nos Cursos Gerais do Secundário é elevada; cifra-se em cerca de 15% no 10.º ano e 31% no 12.º;</li> <li>4. As taxas de não-transição nos Cursos Secundários Profissionalizantes – 21% no 10.º ano e 32% no 12.º – são elevadas;</li> <li>5. A taxa de abandono no Ensino Secundário é elevada, particularmente no que respeita aos cursos profissionalizantes, onde quase atinge o valor de 10%. (p.25-26)</li> <li>6. Existe um conjunto de disciplinas em que, nos exames nacionais, recorrentemente, a escola obtém médias inferiores à média nacional. (p.26) Também ao nível dos exames do ensino básico a escola experimenta problemas. Embora as classificações médias obtidas a Matemática se tenham situado, nos anos em análise, acima da média nacional, o mesmo não tem acontecido no que diz respeito à Língua Portuguesa, a qual, apesar de uma ligeira melhoria, apenas</li> </ol>																

	<p>roça a média nacional. (p.26)</p> <p>7. Dos procedimentos de autoavaliação destacam-se os seguintes resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O nível de satisfação dos alunos expresso nas respostas é insatisfatório quanto à rapidez de resposta dos serviços escolares e à forma de resolver problemas de indisciplina, para além dos horários de funcionamento do SASE e da Associação de Estudantes. Todavia, as notas mais negativas são obtidas nos itens que se prendem com a “participação”. (p.27)</li> <li>- Ao nível dos professores, não se obtém qualquer item com nível insatisfatório. Mas, são, à semelhança dos alunos, as questões ligadas à participação as que suscitam sentimentos menos positivos. (p.28)</li> <li>- No caso do pessoal não docente as questões mais preocupantes são as que remetem para o nível de participação nos processos de decisão. (p.29). Parece inquestionável concluir que este, o da participação, é um dos problemas que não pode deixar de ser encarado e, naturalmente, minimizado. (p.29)</li> </ul> <p>8. Não obstante o número de incidentes de natureza disciplinar ser meramente residual – o que se comprova pelo muitíssimo limitado número de processos disciplinares – são frequentes os incidentes em sala de aula com expressão ao nível da insolência, da contestação à regra e da “má criação”. (p.29)</p> <p>9. Um dos pontos fracos da escola reside na degradação de algumas instalações, com particular ênfase no Pavilhão Desportivo. (p.29)</p>
<b>Visão</b>	<p>A escola há-de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uma escola que pertence à comunidade</li> <li>Uma escola que presta serviços, educativos e outros, à comunidade</li> <li>Uma escola que garante qualidade educativa e tranquilidade à comunidade</li> <li>Uma escola que, pelos resultados dos seus alunos, se constitui como referência no âmbito geográfico circundante</li> <li>Uma escola que, pelos resultados dos seus alunos, se constitui como referência para as suas congéneres de contextos socioeconómicos semelhantes</li> <li>Uma escola que oferece condições de desenvolvimento e realização profissionais aos seus colaboradores</li> <li>Uma escola que valoriza o trabalho, premiando os desempenhos de qualidade (p.30).</li> </ul> <p><b>Valores</b></p> <p>(...) fundamentais para o exercício da <b>cidadania</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O primeiro é o da <b>liberdade</b>; liberdade no respeito por si próprio, pelos outros e pela natureza.</li> <li>Outro é o da <b>responsabilidade</b>; responsabilidade pelos actos e decisões que individual ou colectivamente se tomam.</li> <li>Ênfase especial deverá ser dada à <b>solidariedade</b>, enquanto valor estruturante de uma organização social que se pretende justa e fraterna.</li> <li>A <b>identidade nacional</b>, enquanto espaço de referências culturais comuns que nos projectam para fora dos limites territoriais transformando-nos em cidadãos do mundo, deverá merecer uma abordagem transversal e globalizante.</li> <li>Finalmente, o enfoque no valor do <b>trabalho</b>, enquanto meio para se atingirem metas individuais ou colectivas, deverá ser o elemento agregador da ação educativa. (p.31)</li> </ul>

<b>Objetivos</b>	<p><i>Dentro da estreiteza das margens de autonomia concedida, pode assumir-se que o objetivo principal deste projecto se identifica, essencialmente, com os contributos para uma educação, uma socialização e uma personalização dos jovens que frequentam esta escola. Este objetivo prioritário poderá ser realizável através de sub-objetivos que interactivam numa perspectiva diacrónica e sincrónica. Nestes podemos realçar os seguintes:</i></p> <p><i>1) Manter alargado – e alargar se possível – o leque de valências educativas a oferecer à comunidade; nenhum mangualdense deverá ver-se na necessidade de procurar formação fora do concelho, no contexto de estudos de nível secundário.</i></p> <p><i>2) Eleger, como primeira prioridade, o desenvolvimento integral do aluno em todas as suas vertentes, em linha com o que vem sendo prosseguido.</i></p> <p><i>3) Cotar-se, anualmente, como uma das 5 escolas do distrito com médias de exames nacionais do secundário mais elevadas. (p.32)</i></p> <p><i>4) Reabilitar as instalações escolares, com ênfase no Pavilhão Desportivo.</i></p> <p><i>5) Desenvolver a colecção e os recursos a disponibilizar, na Biblioteca Escolar, de acordo com as necessidades curriculares e os interesses dos utilizadores.</i></p> <p><i>6) Aumentar o nível de participação nos processos de decisão. (p.33)</i></p>
<b>Metas</b>	<p><i>- Aumentar, até ao final dos próximos 4 anos, as <b>Taxas de Transição</b> para:</i></p> <p><i>a) 94% no 7.º ano;</i></p> <p><i>b) 93% no 8.º ano;</i></p> <p><i>c) 89% no 9.º ano;</i></p> <p><i>c) 94% nos CEFs;</i></p> <p><i>d) 93% no 10.º ano</i></p> <p><i>e) 95% no 11.º ano</i></p> <p><i>f) 84% no 12.º ano;</i></p> <p><i>g) 90% nos Cursos Profissionais</i>  <i>(estes valores foram estabelecidos visando uma diminuição de 50% das Taxas de Não Transição explicitadas no documento “Indicadores de Qualidade do Serviço Educativo”)</i></p> <p><i>- Reduzir, até ao final dos próximos 4 anos, as <b>Taxas de Abandono</b> para:</i></p> <p><i>a) 0% no Ensino Básico;</i></p> <p><i>b) 2% nos Cursos Gerais do Secundário;</i></p> <p><i>c) 5% nos Cursos Profissionalizantes. (p.32)</i></p> <p><i>- Estabilizar, até ao final dos próximos 4 anos, as médias dos exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática do 9.º ano em, pelo menos, 4 décimas acima da média nacional. (p.33)</i></p>
<b>Recursos</b>	<p>De 2003 para 2009, aumentou de 79 para 100 o número de professores do quadro, destacando-se o grupo de Matemática que quase duplicou, tendo passado de 8 para 14 professores efectivos. (p.13)</p> <p>A oferta educativa da escola é diversificada com a oferta de cursos de educação e formação no ensino básico, a par dos currículos do ensino regular; 4 diferentes cursos do ensino regular no ensino secundário, a par de um curso tecnológico e 6 cursos profissionais e possuindo um Centro de Novas Oportunidades, pode realizar o processo RVCC, oferece cursos de educação e formação de adultos e formações modulares (p.13-14).</p>

	A escola possui Associação de Estudantes e Associação de Pais e Encarregados de Educação activas. (p.22)
<b>Estratégia</b>	<p><b>Estratégias gerais</b></p> <p><i>A escola tem procurado, ao longo do tempo, auto-avaliar-se nos seus resultados e processos, dinâmica que ganhou maior visibilidade a partir do ano letivo 2007/2008 com a criação de uma Comissão de Autoavaliação.(p.27)</i></p> <p><i>Rejeitando um modelo assente no autoritarismo, entende-se necessário o <b>reforço dos níveis de gestão intermédios</b> – estruturas de coordenação e supervisão – reforço que deve assentar num diálogo perseverante, para que as decisões tomadas possam, verdadeiramente, vir a ser apropriadas por todos e por cada um dos intervenientes.</i></p> <p><i>Ao <b>nível da sala de aula</b>, ao nível da concretização das opções educativas, é necessário alterar metodologias e processos. O professor, como mediador e problematizador, deverá assumir-se sempre como um recurso permanente através dos conhecimentos que evidencia, da cuidadosa planificação das actividades e da gestão dos tempos. Do reconhecimento das suas competências advirá a necessária autoridade democrática. (p.33)</i></p> <p><i>Questão central deverá ser o <b>diagnóstico e a detecção precoce</b> de problemas, bem como a posterior <b>orientação e acompanhamento dos alunos</b>. Os docentes deverão entender todos os serviços técnico-pedagógicos, nomeadamente os Serviços de Psicologia, como parceiros dotados de competências e conhecimentos valiosos que trabalham com a finalidade comum do desenvolvimento integral dos alunos. (p.32-33)</i></p> <p><i>O Diretor procurará gerir o número de alunos por turma, tendo como preocupação o sucesso escolar dos mesmos, ao mesmo tempo que planificará a utilização de espaços educativos específicos em articulação com os respectivos departamentos disciplinares. (p.33)</i></p> <p><i>O Conselho Pedagógico definirá as necessidades de formação dos professores e restante funcionários, priorizando-as, e articulando a sua implementação com o Centro de Formação. (p.33)</i></p> <p><i>Deverá manter-se a preocupação em gerar receitas próprias que possam ser canalizadas para investimentos estruturantes, sem que seja posta em causa a qualidade do funcionamento corrente da escola. (p.33)</i></p> <p><b>Estratégias Específicas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Aumentar o tempo letivo dedicado à Língua Portuguesa, eventualmente alocando-lhe as horas de Estudo Acompanhado.</i></li> <li><i>2. Manter a Área de Projecto dedicada à Matemática.</i></li> <li><i>3. Suscitar a emergência de projectos e práticas de diferenciação pedagógica e individualização do ensino.</i></li> <li><i>4. Criar espaços de expressão e diagnóstico das necessidades dos alunos de forma a romper com concepções de fracasso, de diferença, de bloqueio e mesmo de problemas pessoais.</i></li> <li><i>5. Aperfeiçoar métodos e técnicas de detecção precoce de problemas de aprendizagem de alunos.</i></li> <li><i>6. Promover uma rigorosa avaliação diagnóstica com consequências ao nível do desenho do currículo e da metodologia.</i></li> <li><i>7. Generalizar o apoio educativo extra letivo aos alunos através das “horas de</i></li> </ol>

	<p><i>gabinete” dos docentes.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. <i>Promover o desenvolvimento de hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais.</i></li> <li>9. <i>Valorizar modelos pedagógicos que visem uma sólida formação académica.</i></li> <li>10. <i>Perspectivar a actividade dos Serviços Técnico Pedagógicos, com ênfase para os Serviços de Psicologia e o Núcleo de Apoio Educativo, enquanto valiosos recursos para a resolução de problemas.</i></li> <li>11. <i>Valorizar uma cultura de Qualidade e de Excelência nos processos de ensino e de aprendizagem.</i></li> <li>12. <i>Reconhecer o Mérito e a Excelência dos resultados dos alunos.</i></li> <li>13. <i>Incrementar iniciativas e actividades que promovam o interesse científico e tecnológico dos alunos.</i></li> <li>14. <i>Assegurar a oferta de percursos diferenciados que facilitem o sucesso de todos e de cada um dos nossos alunos.</i></li> <li>15. <i>Assegurar a oferta de percursos diversificados de formação para a população adulta.</i></li> <li>16. <i>Oferecer, em cada ano, um Plano de Actividades de Enriquecimento Curricular que promova oportunidades de formação integral dos jovens.</i></li> <li>17. <i>Promover a educação para a cidadania através da sensibilização e descoberta de valores tais como a responsabilidade, a solidariedade e a liberdade.</i></li> <li>18. <i>Criar o “Observatório da Disciplina”.</i></li> <li>19. <i>Reforçar a actuação da Escola como verdadeiro espaço cultural, informativo e formativo.</i></li> <li>20. <i>Enriquecer os espaços educativos com actividades que promovam a expressão cultural, artística, lúdica e desportiva.</i></li> <li>21. <i>Valorizar práticas de inovação educacional, nomeadamente as que utilizem a tecnologia como veículo de ensino e ferramenta de auto-aprendizagem.</i></li> <li>22. <i>Articular com as outras escolas do concelho a elaboração de provas de aferição anuais em disciplinas não sujeitas a exames nacionais.</i></li> <li>23. <i>Estabelecer parcerias tendo em vista a articulação das actividades educativas próprias com as de outras escolas, organizações e instituições, nomeadamente com a autarquia.</i></li> <li>24. <i>Desenvolver as condições propiciadoras da melhoria das relações humanas entre todos os intervenientes no processo educativo.</i></li> <li>25. <i>Reforçar os canais de comunicação com as famílias, com recurso, inclusivamente, a suportes tecnológicos desmaterializados.</i></li> <li>26. <i>Reforçar a percepção do Conselho Geral como órgão de participação da comunidade na definição das políticas educativas a seguir.</i></li> <li>27. <i>Congregar as sinergias emergentes dos sectores representados no Conselho Geral, com ênfase no Município, tendo vista em a reabilitação das instalações escolares, incluindo a sensibilização dos organismos tutelares.</i></li> <li>28. <i>Perspectivar a Assembleia de Delegados de Turma como fórum de expressão e participação dos alunos.</i></li> <li>29. <i>Estabelecer, ao nível das reuniões das Estruturas de Coordenação e Supervisão, espaços temporais específicos para expressão e participação nos processos de tomada de decisão.</i></li> <li>30. <i>Implementar reuniões trimestrais com os colaboradores não-docentes. (p.34-36)</i></li> </ol>
--	--

	<p><b>CrITÉrios de FormaÇão de Turmas :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>As turmas de anos sequenciais manterão a sua constitui�o, sem prejuízo do atendimento das sugestões dos Conselhos de Turma;</i></li> <li>2. <i>Quando o número de alunos não cumpra a legisla�o em vigor, proceder-se-� ao agrupamento de turmas;</i></li> <li>3. <i>As turmas do 7�o ano são constituídas agrupando os alunos de modo a que cada turma integre alunos dos quatro níveis de rendimento escolar relativo ao ano anterior;</i></li> <li>4. <i>As turmas do 10�o ano são constituídas agrupando os alunos de acordo com as suas op�o�es pelos diversos cursos oferecidos;</i></li> <li>5. <i>Quando o número de alunos inscritos num determinado curso no 10�o ano seja superior ao máximo permitido, distribuir-se-�o pelo número de turmas necessárias, procurando-se formar grupos segundo a metodologia referida no ponto 3;</i></li> <li>6. <i>Quando o número de alunos inscritos num determinado curso no 10�o ano seja inferior ao mínimo legal, proceder-se-� � jun�o de turmas de diferentes cursos nas disciplinas comuns, procurando-se obter a necessária autoriza�o para funcionamento;</i></li> <li>7. <i>As turmas do 12�o ano constituir-se-�o de acordo com as disciplinas escolhidas pelos alunos, procurando-se maximizar a oferta, para o que se procederá às necessárias jun�o�es em disciplinas comuns.</i></li> <li>8. <i>Em todos os anos, procurar-se-�o respeitar os pedidos apresentados pelos Encarregados de Educa�o, dentro dos limites criados pela legisla�o, bem como por constrangimentos de natureza organizacional. (p.37)</i></li> </ol> <p>Medidas a aplicar em casos de necessidades educativas especiais de caráter permanente:</p> <p><i>Ensino personalizado, ensino individualizado, apoio psico-pedagógico, equipamentos tecnológicos de apoio, adapta�o de instala�o�es<sup>1</sup>, adequa�o�es curriculares, condi�o�es especiais de frequência, condi�o�es especiais de avalia�o�, protocolos com escolas e organiza�o�es especializadas e referencia�o� a escolas de Ensino Especial (p.38)</i></p> <p>Quanto � educa�o sexual esta será enquadrada na Educa�o para a Saúde e contará com a coordena�o de uma comissão multidisciplinar.(p.38)</p>
<b>Resultados</b>	
<b>Divulga�o</b>	
<b>Avalia�o</b>	<p><i>A avalia�o deste projecto não está vinculada a qualquer aspecto de temporalidade, antes ocorrendo a todo o tempo e a cada instante, pela utiliza�o de instrumentos diversificados que transcendem os, embora inevitáveis, inq�ritos por questionário e recolhem a informa�o pertinente nos próprios documentos resultantes da a�o quotidiana.</i></p> <p><i>A avalia�o será, portanto, contínua e sistemática, provocando a reflexão sobre indicadores de desempenho tais como relatórios periodais de avalia�o dos alunos e resultados dos exames nacionais, mas também as percep�o�es dos atores, a qualidade das rela�o�es interpessoais e o grau de satisfa�o dos intervenientes. (p.39)</i></p>

- Este projecto possui em anexo os resultados dos inq ritos de autoavalia o da escola (p.41-49)

## ANEXO XIX – IMAGENS DA ESCOLA – ESCOLA A

### IMAGENS DA ESCOLA - ESCOLA A

Categorias	Entrevistas	Documentos orientadores da Escola
<b><i>Ecosistema Relacional</i></b>		
<p><b>Agitação</b></p> <p><b>Discordância entre os membros do CP (EE e Diretor) sobre formas e metodologias de avaliação</b></p> <p><b>Descontinuidade e discordância sobre prioridades a conceder ao procedimento de avaliação externa (AVES)</b></p> <p><b>Concentração de poderes na figura do Diretor</b></p> <p><b>Dificuldade em criar um clima de cooperação</b></p> <p><b>Aumento substancial do conflito a partir de alterações normativas introduzidas pela mudança de Estatuto</b></p>	<p><b>-“ Há fatores externos que acabam por influenciar...”</b> “Exactamente... Agora se pegarmos naqueles indicadores que são no fundo aqueles indicadores entre outros (estou a falar no clima de escola, na participação dos pais que também é visível, que também podemos conhecer através do Programa AVES), esses indicadores objetivos dão-nos essa informação de que tem havido evolução desse conjunto de indicadores. É evidente que há aqui uma variante que tem de ser colocada desde há 2 anos a esta parte que é a questão de toda esta <b>agitação</b> que se viveu nas escolas com as alterações introduzidas pelo estatuto e pelo consequente processo de avaliação de desempenho... Provocou aqui uma série de ruídos que no nosso caso concreto nós ainda não conseguimos ultrapassar”. (E1A)</p> <p style="text-align: center;">♦ ♦ ♦ ♦ ♦</p> <p><b>-“Delegação de competências...”</b> “E se estivesse plenamente incutido, as pessoas, independentemente de quem lá estava, mantinham a comissão, continuaria a trabalhar e tal..., independentemente de haver eleição do novo Diretor, e agora da Comissão Administrativa Provisória (CAP). (...) Este sinal de termos deixado de participar no AVES... Eu acho que tinha aquele problema de ter que interromper as aulas. Portanto, havia ali momentos, umas aulas em que as pessoas não faziam... E tinha realmente a questão (que era uma das críticas): os alunos não serem motivados ou não investirem o necessário, supostamente. Pronto, era uma crítica que as pessoas faziam... eu penso que é infundada porque nas outras escolas acontece exactamente o mesmo, acontecia...”</p> <p><b>- E dentro deste teu processo profissional, olhando para os anos em que estás na escola, a escola melhorou ou piorou, ou melhorou nalguns aspectos, piorou noutros?</b> “Eu acho que a leitura, a análise tem que ser feita também em função do período pré-</p>	<p>- O Representante dos Encarregados da Educação questiona o porquê da notação dos testes aparecer com avaliação qualitativa em vez de quantitativa.</p> <p>- O Diretor responde que esse assunto já foi decidido em anteriores reuniões do órgão, e já foram explicitados os argumentos justificativos dessa opção. (A4A)</p> <p>- EE propõe que fichas de avaliação na disciplina de Ed. Física sejam quantitativas e o Diretor lembra aos membros do CP que todas as disciplinas são igualmente importantes e que a avaliação quantitativa é apenas um dos parâmetros considerados na avaliação formativa dos alunos.</p> <p>“O Diretor sugere que haja maior trabalho cooperativo dos professores”. (A7A)</p> <p>-Enquanto os professores consideram que não existe uma cultura de escola, hábitos de trabalho e de estudo nem envolvimento familiar, o Diretor considera que “as actividades propostas pelos professores são mais pessoais e não vão de encontro às expectativas dos alunos,</p>

<p><i>Profissional</i></p> <p><b>Mal estar provocado pela alteração normativa relativa à Gestão das Escolas</b></p> <p><b>Insatisfação global especialmente quanto aos órgãos de gestão</b></p> <p><b>Desarticulação entre o que é esperado que os alunos façam e o que fazem</b></p> <p><b>Degradação evidente das relações entre os professores</b></p> <p><b>Dificuldades de comunicação / diálogo</b></p>	<p>Sócrates e pós-Sócrates. Porque até aí este fator perturbador que foi o ataque, basicamente, aos funcionários públicos, até o espaço era mais sossegado, havia menos confusão...</p> <p><b>- Menos conflito...</b></p> <p>“Menos conflito, a preocupação era só uma que era basicamente dar aulas. A partir do momento que se tenta realmente chegar, cortar rotinas, elas foram mesmo quebradas e ainda estamos numa fase de turbilhão, porque ainda não se assentou novamente. Eu acredito que há coisas que vão melhorar. Eu também acho que havia muito comodismo, havia claramente muito comodismo, as pessoas estavam habituadas a procedimentos que conheciam de há 20 anos, que tinham feito na Faculdade, e partir daí provavelmente usavam as mesmas sebatas de há 15 / 20 anos e...”</p> <p><b>- E a relação entre os professores melhorou? Piorou?</b></p> <p>Isso é evidente. Para mim, piorou. Até porque este novo enquadramento legal, que surgiu depois de 2007, penso, vem criar <b>procedimentos que não são tão universais</b> na..., que não são tão transparentes, tão fáceis de perceber, porque funciona um pouco como representatividade: eu elejo alguém que me vai representar, enquanto antigamente não. Os professores, funcionários, os... participavam votavam, cada um era um voto, era universal, era mais directo. Agora não. Os professores vão votar em colegas que depois os representarão. É uma representação mais indirecta. Isto permite a criação de mais listas, mais divisões, pronto... E nesse aspecto talvez pudesse haver uma nova, uma outra solução.”</p> <p>“E neste caso, num meio pequeno, <b>se as pessoas conversassem</b>, parte da avaliação ia sendo feita diariamente”.</p> <p><b>- “É um órgão que com esta nova legislação adquiriu muitíssimos poderes, se já tinha poderes enquanto Assembleia de Escola, comparando uma legislação e outra, a quantidade de competências que são atribuídas ao Conselho Geral é mais do dobro. A minha questão é: resultou em termos de eficácia?</b></p>	<p>considerando-se desenquadradas”. (A11A)</p> <p>- Do relatório do Programa AVES acerca do clima de escola ressalta-se que “parece haver um grau de insatisfação global, com implicação menos positiva para os órgãos de gestão” (A14A).</p> <p>- O representante dos alunos refere que os maus resultados dos alunos são relativos a três razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “os alunos não têm hábitos de trabalho;</li> <li>* os alunos não têm hábitos de leitura;</li> <li>* os alunos escolhem áreas de estudos desadequadas aos seus perfis pessoais”. (A16A)</li> </ul> <p>- Relativamente à avaliação do desempenho docente, o Diretor emitiu a seguinte opinião: “Todo o processo de avaliação do desempenho decorreu num clima de grande <b>tensão</b> ( e até de “<b>resistência</b>” por parte de alguns grupos de docentes). (...) Há, claramente, divergências entre o presidente do órgão de gestão (avaliador) e os avaliados no que diz respeito ao trabalho que deve ser desenvolvido para a atribuição de uma menção superior a Bom, nomeadamente ao nível dos descritores de cada parâmetro, tendo em vista a sua graduação”. (A20A)</p> <p>- O departamento de Línguas “põe em causa</p>
---	--	---



<p><b>Desconfiança perante o aumento de poder de influência de ambientes exteriores à escola sobre a escola</b></p> <p><b>Divergências, tensão e resistência entre professores e Diretor sobre os critérios de avaliação do desempenho docente</b></p> <p><b>Conflito entre a intencionalidade da lei de gestão das escolas e os interesses particulares de quem se pode ver representado no Conselho Geral da escola</b></p> <p><b>Questionamento do Programa AVES e da fiabilidade dos seus resultados</b></p> <p><b>Inexistência de uma cultura de prestação de contas por parte dos órgãos de gestão</b></p> <p><b>Ambiguidade quanto às condições reais de desempenho dos papéis atribuídos aos diferentes membros do Conselho Geral</b></p>	<p><i>A competência que, se calhar, mais polémica é a de eleger o Diretor, claramente, não é? Isso é que transforma o órgão, ainda por cima por causa da representatividade, <b>num órgão mais politizado, mais passível de ser mais manobrado...</b></i></p> <p><b>Manobrado por interesses externos à escola...</b></p> <p><i>Eu isso não acho muito mal, eu isso não acho mal que seja manobrado por interesses, por dinâmicas, interesses são pessoais, no interesse da dinâmica, de um grupo de pessoas que se junta, que partilha, que vão falando, vão trocando algumas opiniões, algumas ideologias e que dizem : não, se hão de ser os outros porque é que não havemos de ser nós? Pronto e deixam-se sufragar. Tudo bem. E candidatam-se e são eleitos ou não e para lá vão representar. Isso não me choca muito: que os pais se organizem, que ... É evidente que depois, <b>no meio disto tudo, há pessoas que, se calhar têm fins muito próprios e que se calhar é mais fácil assim desvirtuar a lei.</b> Porque a lei, quanto a mim, até não está muito má, apesar de criar aqueles problemas da representatividade, o órgão em si, justifica-se. <b>Não tem muito sentido que um Conselho Executivo, como era antigamente, pudesse executar a actividade toda sem grande controle.</b> Este órgão, como está, com as competências que lhe são dadas, pode exercer a tal influência, porque as competências permitem-lhe que defina determinados documentos....</i></p> <p><b>Linhas orientadoras....</b></p> <p><i>E que os controle. <b>Não há é essa cultura</b> até porque <b>enquanto quem está na CAP</b> ou quem está... O Diretor e o Adjunto, no fundo, <b>é pago para lá estar, deixa de dar aulas e ainda recebe um subsídio, os outros não.</b> Portanto, os outros são claramente voluntários e quando têm que... quando se lhes pedem que produzam documentos, que analisem documentos, que definam linhas orientadores, quer dizer, não se pode pedir a</i></p>	<p><i>aquilo que o AVES avalia e sugere que os resultados obtidos contem para a classificação final dos alunos, pois este facto também faz com que os mesmos realizem as provas” com outra preocupação. (A20A)</i></p> <p>- Criação do Agrupamento de Escolas. (A21A)</p>
---	--	---



<p><b>território e demarcação/disputa/alianças de poderes e da posição pessoal</b></p> <p><b>Clima permanente de conflito latente</b></p> <p><b>Competitividade</b></p> <p><b>Antipatia, jogo de poderes, atritos, “bocas”</b></p> <p><b>Desmotivação sobretudo dos professores mais idosos</b></p> <p><b>Condições da relação professor-aluno em sala de aula não possibilitam o ensino</b></p> <p><b>Alunos também desmotivados</b></p> <p><b>Métodos de avaliação inadequados pela diminuição do grau de exigência imposto pelas normas e pelo entendimento institucional das mesmas</b></p>	<p><b>afirmar-se de forma mais explícita ou menos explícita</b>, ter boa nota, agradar à direção, às pessoas que estão à frente e vão mudando um bocadinho de amigos conforme a circunstância. Pronto... Tem muito a ver com oportunismos, com jogos de poder e agora apoio-te a ti porque me dá jeito e amanhã posso apoiar outro. Mas eu acho que é a própria sociedade que evoluiu para esta forma de estar. <b>Não há conflitos abertos mas há muitos conflitos implícitos</b>. Cada um luta pela sua carreira, pela sua vida, pelo seu território, pela sua afirmação. Mesmo o facto de haver avaliação de desempenho, que por um lado é positivo, por outro, trouxe ao de cima alguma <b>competitividade</b> nem sempre no bom sentido”. (E3A)</p> <p>♦♦♦♦</p> <p>“Eu creio que a relação entre os professores e os alunos continua a ser a mesma. A causa principal de ser professor é estar com os alunos, só que <b>a relação entre professores, desde que entrou este novo sistema de avaliação e tudo o mais criou uma antipatia entre eles e mesmo o jogo de poderes e é precisamente este jogo de poderes que se vê, atritos, bocas que mandam</b>. É aquilo a que podemos considerar o “apartheid” educativo”.</p> <p><b>- Criou-se um conflito interno. E motivação e desmotivação dos professores? Está melhor, está pior?</b></p> <p>“Sobretudo <b>os professores mais idosos</b>, os que têm mais anos de serviço, dou conta que eles <b>estão completamente desmotivados</b>. Já não se sentem na escola como se sentiam antes. Ser professor é uma vocação, quer queiramos, quer não. O professor não está ali para pensar quanto é que vai receber no final do mês, mas é precisamente isso que...? E vê-se que hoje <b>os professores estão dentro da sala de aulas e não conseguem de facto expor a matéria, ensinar</b>. Os miúdos estão completamente, também, <b>os alunos, sentem que estão ali e pronto</b>. Só para cumprir os tempos letivos. E pronto. Conversam uns com os outros. E damos também conta que os <b>métodos de avaliação também não são os mais adequados</b>, precisamente nos tempos actuais onde de facto o <b>grau de exigência está a diminuir cada vez mais</b>, os professores quase que são obrigados a fazer testes mais fáceis <b>só para tentar manter aquela estatística e dizer que há mais de 50% de</b></p>	
---	--	--

<p><b>Perda da camaradagem entre os funcionários</b></p>	<p><b>positivas</b> e não terem que usar aqueles argumentos de dizer que eles não foram capazes de atingir aqueles objetivos”.</p> <p>- “É natural que nós verificamos no campo quem são os bons e os menos bons funcionários e professores nesta área de avaliação. Só que eu creio que este sistema por si próprio, só pelo facto de ser um sistema de avaliação, veio criar a maior diferença entre eles. Porque via-se que antes da avaliação ser feita nos moldes que está atualmente, onde praticamente era o Conselho Executivo que fazia todo o sistema avaliativo, <b>havia uma grande camaradagem</b> entre todos os funcionários. Agora, vemos que não. “Vais lá tu porque tu tiraste melhor nota do que eu” e não sei que mais e “se tens mais capacidades do que eu e se calhar até ganhaste mais a simpatia da parte de quem te avaliou, olha...”.</p> <p>(E4A)</p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p>	
<p><b>Desestabilização</b></p> <p><b>Burocratização</b></p>	<p>“(…) quando a gente pensava que estava a trabalhar bem, a certa altura o que é que este processo fez? Olha! <b>Eram reuniões, não sei quantas reuniões, eram trabalhos em cima trabalhos e a gente não sabia...</b> Andava tudo assim. Depois, chegou ao fim, a contestação de um lado e o simplex do outro...”</p> <p><b>- Criou alguma instabilidade...</b></p>	
<p><b>Desmotivação</b></p> <p><b>Descredibilização da classe profissional</b></p>	<p>“Instabilidade e desequilíbrios e até mesmo...”</p> <p><b>Desmotivação...</b></p> <p>“Desmotivação, sobretudo... <b>Porque a gente pensava que trabalhava bem...</b> “</p> <p>- “O que toda a gente se queixa é o ambiente de escola...</p> <p><b>Do clima que foi criado pelo tal processo...</b></p> <p>De trabalho, e sobretudo a situação dos alunos. Acho que o estatuto dos alunos está muito... Eu acho que só há escolas com</p>	

<p><b>Hiper-responsabilização do professor a par da desresponsabilização do aluno (quebra do “pacto social” relativo à educação)</b></p>	<p>alunos; se não houver alunos não pode haver escolas, mas... não sei como é nas outras, mas aqui nesta escola já o disse muitas vezes e digo até provarem o contrário: <b>o regulamento interno da escola, os projectos curriculares de turma com as medidas que são definidas são só para o professor cumprir, que o aluno fica... Se o aluno é chamado à atenção, não sei... ou pelo menos não há eco</b>”.</p>	
<p><b>Descoordenação</b></p> <p><b>Falta de hábitos de trabalho em equipa por parte dos professores</b></p>	<p>- “Depois, se calhar falta assim um bocadinho de <b>coordenação</b> ou se calhar nós também não estamos habituados, ou não queremos, ou <b>não estávamos habituados a trabalhar nestas dinâmicas de grupo</b>”.</p> <p>- <b>Dinâmicas de cooperação entre professores....</b></p> <p>“Eu acho que sim”.</p> <p>- <b>É difícil acontecer nas escolas e aqui também, não é?</b></p> <p>“Esta não foge à regra”.</p>	
<p><b>Sistema virado contra a actividade do professor</b></p>	<p>- “Se o aluno não trabalha, não pode ter bons resultados... É assim, eu pela parte que me toca, eu não tolero certos ambientes. Mas é assim, a gente chega ao fim e não vai penalizada. Depois, <b>o sistema é todo , todo, virado contra a actividade do professor</b>. Se a gente não dá esta nota... Hoje é assim, muitas vezes também falta coragem para assumir, sabes? Se a gente não dá uma nota positiva, se há 50% de classificações negativas, é preciso justificar e se a gente justifica que o aluno não estuda, não é aceite. Muitas vezes as justificações não são aceites. É o que eu, às vezes, sinto nos Conselhos de Turma. É preciso alterar porque não sei quê... E também em Reuniões Gerais eu já ouvi os superiores dizerem: Não venham cá com isto, que o aluno não tem hábitos de trabalho, não estuda. Se ele não tem é porque a gente não dá. Acho que é tudo virado contra o professor e às vezes é mais fácil...”</p> <p>- <b>Culpar o professor do que resolver a</b></p>	

<p><i>Fracas expectativas dos alunos dada a actual conjuntura</i></p> <p><i>Necessidade de recuperar o sentido fundamental da escola: a sua função educativa</i></p> <p><i>Repetição inter-geracional da história de desmotivação face à escola</i></p>	<p><b>situação...</b></p> <p><i>“O aluno também... Olha eu não sei. Se calhar, <b>as expectativas deles são muito fracas</b> também, <b>dada a conjuntura económica, social e política...</b> Não sei.”</i></p> <p><i>- “Se tivesses que ser tu a promover um processo de autoavaliação da escola, em que aspectos é que irias incidir, ou em que processos que acharias que seriam mais eficazes?</i></p> <p><i>Acho que temos de começar por um ... <b>Isto tem tudo uma função educativa</b>, não é? Acho que devemos sensibilizar os alunos, primeiro para uma mudança de atitude face à escola, pedir a colaboração dos pais, porque as famílias são importantes e, às vezes, alguns demitem-se das responsabilidades que têm. E eu acho que uma pessoa só não pode. Tem que haver uma articulação. Olha, é curioso o que eu te vou dizer, mas eu sinto isto e já falei com outros colegas que já passaram noutros tempos. Eu neste momento, nesta escola tenho alunos cujos pais já foram meus alunos, já foram adolescentes como eles. Passaram por cá muitos que hoje têm muito sucesso, são pessoas de sucesso na vida, mas outros que não faziam nada. E os alunos que hoje temos considerados mais desmotivados da escola, pelo menos aqueles que se manifestam de uma maneira mais despreocupada e que não ligam tanto a isto, são filhos de pais a quem a escola disse muito pouco. Esses pais não conseguiram passar aos filhos o valor da escola.</i></p> <p><b>Portanto, repete-se a história dos pais nos filhos...</b></p> <p><i>Eu acho que é. Mas é assim... Há uma diferença. É que os pais destes alunos que na altura eram rebeldes cá na escola resolveram a vida com facilidade com a emigração e muitos deles até conseguiram algum sucesso na vida sobretudo a nível militar. É curioso porque muitos foram para lá: ou são GNR ou são PSP e conseguiram. Mas muitos outros</i></p>	
---	--	--

<p><b><i>Incerteza face ao futuro</i></b></p>	<p>emigraram e a vida para eles foi fácil. Foi fácil, ou melhor, a aquisição de dinheiro. Porque eles dizem: “Eu não trabalhei muito na escola, mas eu consegui, tenho dinheiro, tenho sucesso e resolvo, e portanto, meu filho, vai ser assim”. <b>Mas só que os dias futuros, os tempos que aí vêm vão ser diferentes.</b> É o que eu noto. Se calhar, estou errada. Mas porque conheço muitos, estou cá na terra e conheço, olha que é. Os alunos mais fracos e mais perturbadores que hoje temos, já os pais como alunos eram como eles. Só que os pais deles conseguiram resolver a vida de outra maneira...”. (E5A)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b><i>Conflito latente, tensão...</i></b></p>	<p>“... Havia algumas respostas por parte de alguns professores assim um bocadito mais para o complicado porque também não nos podemos esquecer que isto foi feito numa fase de pré-avaliação do desempenho... foi um bocado complicado...”</p> <p><b>- Havia um conflito latente, alguma tensão...</b></p>	
<p><b><i>Com impacto nos processos de autoavaliação da escola</i></b></p>	<p>“E acho que esse conflito se veio a reflectir em algumas respostas dos próprios questionários que nós fizemos.”</p> <p><b>- Mas deste conta que tenha havido algumas mudanças, pequenas?</b></p>	
<p><b><i>Pressão / Descompressão</i></b></p>	<p>“Eu acho que pequenas houve, mas eu vejo isto como se fosse um balão que esteve a encher, a encher, a encher, a encher e acho que se calhar quando começou o ano em Setembro parece que começou a esvaziar, ou seja, a descomprimir, e o que é que eu senti, esta descompressão também se reflectiu um bocado nas pessoas. Acho que as pessoas, elas reflectiram...”</p> <p><b>- Precisavam desta descompressão</b></p> <p>“Precisavam para já deste momento de descompressão porque acho que andamos comprimidos durante muito tempo, mas eu acho que, independentemente disso, de uma forma consciente ou inconsciente, eu acho</p>	





<p><i>A escola mudou para pior a nível nacional</i></p> <p><i>Os professores andam mais tristes e mais cansados</i></p> <p><i>Um ambiente de trabalho que afecta a saúde dos membros</i></p> <p><i>Desumanidade e parcialidade da gestão</i></p>	<p><i>entrar...Mas não existe aquela coisa que existe lá em cima. <b>Embora a Associação de Pais tente ter aquele controle</b>, não tem assim tanto controle sobre a escola”.</i></p> <p><i>- “A escola mudou para pior ... É isso?</i></p> <p><i>Todos - Mas não foi só a escola que mudou... Acho que foi a nível nacional.</i></p> <p><i>- Então, no aspecto das dinâmicas extra-aula, a escola empobreceu.</i></p> <p><i>Todos – Sim.</i></p> <p><i>- Na vossa perspectiva, olhando os mesmos professores de um ano para o outro, acham que os professores progrediram, a partir dessa reflexão que fazem da autoavaliação?</i></p> <p><i>Todos – Sim... Acho que sim. Dentro das aulas. Mas <b>andam mais tristes e mais cansados</b>. E se calhar com menos gosto porque demoram mais tempo a corrigir os testes. Tudo isso. (E7A)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>“A minha saúde tem estado um bocado fragilizada derivado não só ao trabalho mas também a certas partes no que diz respeito ao ambiente. Porque tivemos cá muito boa gente na gestão, nunca tive de dizer nada de ninguém, a não ser há uns anitos atrás, embora agora esteja cá uma nova gestão que só está a partir de Agosto, não é? Parecem-me boas pessoas e humanas. <b>Anteriormente deixaram muito a desejar nessa parte humana</b>. Isso não posso deixar de dizer porque é verdade e eu acho que <b>nestes serviços devemos ser humanos, imparciais</b>, para que as coisas possam funcionar realmente. Onde há muita gente a trabalhar, acho que para mim é fundamental a imparcialidade e a humanidade”.</i></p> <p><i>- E relações humanas?</i></p> <p><i>“Pois, as relações humanas é que acho que podia melhorar bastante, porque ainda há muito p’ra fazer. Nós, por exemplo, tivemos</i></p>	
--	---	--

<p><b><i>Incerteza</i></b></p>	<p><i>aqui uma fase em que saiu daqui uma pessoa que estava a substituir o chefe de serviços e que o ambiente aqui era péssimo. Depois, veio o sr. H. , tentou harmonizar aqui as coisas e acho que estava aqui já um ambiente bom. Portanto, isso parte de um princípio também de quem lidera, não é?”</i></p>	
<p><b><i>Metodologia de Avaliação do pessoal injusta, toldada à partida</i></b></p>	<p><i>“Agora, presentemente não posso dizer muito porque é assim, estamos todos nesta situação do mega-agrupamento, mal nos conhecemos ainda uns aos outros, ainda é muito pouco tempo. (...)</i></p> <p><b><i>- Estas normas que foram lançadas nos últimos anos, o novo estatuto do aluno, a avaliação de desempenho dos professores, a nova forma de avaliação do pessoal não docente, quer o pessoal auxiliar, que agora se chamam assistentes operacionais, quer os assistentes técnicos, como é que vê essas metodologias?</i></b></p>	
<p><b><i>Subjectividade da avaliação do “chefe”</i></b></p>	<p><i>“Uma injustiça! Considero esse tipo de avaliação uma injustiça. Eu acho que o sistema em si já é injusto e depois também quem avalia, também se não tiver um bocadinho de consciência, ainda mais injusto se torna”.</i></p> <p><b><i>- Considera que essas normas vieram de alguma forma melhorar, obrigar, digamos assim, as pessoas a trabalhar melhor, a serem mais competentes, a melhorar o tipo de trabalho que se fazia?</i></b></p>	
<p><b><i>Individualismo, isolamento, ausência de solidariedade, competitividade</i></b></p>	<p><i>“Não. Penso que não. Não tem nada a ver. Com certas pessoas, uma pessoa pode ser a perfeição das perfeições, mas <b>se não estiver bem vista</b> ou se por qualquer motivo a pessoa... não...” (E9A)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>“A nível de ambiente é assim... Se calhar, antigamente o ambiente era mais familiar, agora acho que as pessoas são um bocadinho mais... cada um puxa mais um bocadinho para si”.</i></p>	



<p><b>Desaparecimento da promoção na carreira como fator de desmotivação</b></p> <p><b>Pessoas mais tristes e sem incentivo</b></p>	<p>que não... Mas <b>em geral toda a gente se esforça para que as coisas corram bem e depois chega no fim do ano e não são realmente....</b> E nesse aspecto nós andamos para trás, porque dantes tínhamos todos muito bom e agora, há uns anos para cá não temos”.</p> <p><b>- E as pessoas sentem-se mal, desmotivam-se...</b></p> <p>“Pois é assim, a progressão na carreira também conta com a nota no final do ano e antigamente, ao fim de tantos anos, éramos promovidos por diuturnidades, subíamos de escalão, ao fim de uns anos mudávamos de escalão e agora não... Há pessoas que agora chegaram ali e pararam, estancaram, não progrediram mais porque a avaliação não lhe permite que isso aconteça”.</p> <p><b>- Claro que ficam mais tristes as pessoas...</b></p> <p>“Muito mais... isso eu acho. <b>Mais tristes e com muito menos incentivo</b>, embora a avaliação seja anónima, ninguém sabe...mas as pessoas depois vêm a saber” (E10A)</p>	
---	---	--

<b><i>Categoria</i></b>	<b><i>Entrevistas</i></b>	<b><i>Documentos Orientadores da Escola</i></b>
<b><i>Imagem Institucional</i></b>		
<b><i>Lenta evolução quanto ao trabalho colaborativo</i></b>	- “ (...) <b>A escola evoluiu no sentido do trabalho colaborativo?</b> ” “Sim. Não temos nenhuma dúvida sobre isso. Podemos dizer que não é o ideal, pelo menos na minha perspectiva, aquilo que eu considero que poderíamos fazer, mas se comparar a realidade da escola com outras realidades, acho que há uma grande evolução”.	No PEE – como ponto forte: Existência de uma cultura de organização aprendente.
<b><i>Uniformização de critérios de avaliação</i></b>	- “Também é uma prática que já tem cerca de 10 anos na escola e que obrigou, embora agora seja só uma reformulação, mas obrigou na sua origem a um grande debate interno e a um grande trabalho de colaboração no sentido de cada departamento pelo menos ter um conjunto de grelhas de registo, que seja uniforme, o que implica que haja esse debate, esse trabalho... para além das planificações...”	Como pontos fracos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de mecanismos internos para monitorizar as práticas lectivas,</li> <li>• Insuficiente articulação intra-departamental e sequencialidade interciclos</li> <li>• Cultura de escola pouco consolidada ao nível do trabalho cooperativo docente</li> <li>• Lideranças intermédias</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>
<b><i>Apego a hábitos e “tradições”, resistência à mudança</i></b>	- “ <b>Como reage a Comunidade educativa às iniciativas que a escola desenvolve no sentido de se auto-avaliar?(...)</b> ” “Todos os processos de mudança são muito complicados. Tudo o que mexa com hábitos, com “tradições” porque nós fazemos muitas vezes as coisas (quando digo nós, a classe docente) de uma forma automática, isto é, não tem a capacidade (não sei se é capacidade, ou pelo menos o hábito) de se questionar : eu faço isto porquê? Porque é que eu estou a fazer isto? Quando não temos essa capacidade de nos auto-questionarmos e de auto-reflectirmos sobre as coisas, podemos entrar num processo de rotina e depois também quando atingimos um determinado patamar de desenvolvimento, podemos começar a partir do princípio de que aquilo que já fazemos é tudo muito bom e então deixamos de ter capacidade de melhoria porque isto é intrínseco ao ser humano. Se nós pensamos que o que estamos a fazer é muito bom, não vou melhorar, não o vou fazer porque o que eu faço já é muito bom. Isto para dizer que muitas vezes estas análises e as leituras destes relatórios são feitos quase sempre de uma forma que é vista como sendo algo	
<b><i>Inexistência de hábitos de auto-questionamento, de reflexão sobre o trabalho realizado</i></b>		
<b><i>Presunção de competência profissional adquirida de uma vez por todas</i></b>		

<p><b>Explicação dos problemas unicamente a partir de causas externas</b></p>	<p>exterior a quem os está a analisar. Sei lá: vem o relatório do programa AVES, podemos analisar sobre opiniões, competências e valores, um problema com os Diretores de Turma, como às vezes tem surgido, identifica-se que há um problema de comunicação entre os pais e os Diretores de turma, isto é analisado de uma forma a procurar sempre a desculpa sobre o que é que correu mal do lado deles e não o que correu mal do nosso lado. E este raciocínio é válido para as outras situações concretas de acções de melhoria.”</p>	
<p><b>Confiança passiva dos pais e EE que leva à falta de participação na escola</b></p>	<p>- “No nosso caso, a questão das famílias, a maioria delas ainda tem aquela visão da escola que é uma visão de confiança, de confiar na escola e muitas vezes não vem à escola e não se integra nos trabalhos da escola porque confia, ainda parte daquele raciocínio que relativamente à escola quem sabe são os professores. Isso, às vezes, pode ser interpretado como uma forma de fugir à participação – que eu não considero que seja. E conheço bem a realidade, estou aqui há cerca de 14 anos, e por isso parece-me que esse é um ponto positivo. Muitas vezes aquilo que pode ser visto como..., muitas vezes o facto de os pais não virem à escola é visto com uma forma negativa, na minha perspectiva, na maioria das vezes, tem este lado que é não vêm porque confiam exactamente na escola”.</p>	
<p><b>O programa AVES como mais valia para envolver os pais</b></p>	<p>- “(...)nós temos uma grande vantagem que é aquela cultura que já se criou e aquele hábito de os pais responderem aos questionários do programa AVES. Desde há muito tempo que a taxa de retorno desses questionários é elevada... E dos alunos também. Quer dizer, somando todas estas pontas, parece-me que é claramente positiva a participação dos pais em todas estas acções, pequenas acções de autoavaliação que a escola vai desenvolvendo.</p>	
<p><b>Redução das taxas de abandono</b></p>	<p>- “Nós praticamente não temos taxas de abandono no ensino básico desde há 3 anos. Por exemplo, no ensino secundário tínhamos detectado há 4 anos um dos problemas que era o abandono no 10º ano que rondava os 40% e estabelecemos um limite de 3 anos</p>	<p>No PEE: Estratégias:</p>

<p><b>Diversificação da oferta formativa como estratégia de captação de alunos</b></p> <p><b>Aulas de apoio para acompanhamento dos alunos para reduzir as taxas de insucesso</b></p>	<p>para reduzir para cerca de metade. Como é que o fizemos: através da diversificação da oferta formativa, através dos cursos profissionais, através de um melhor acompanhamento com as aulas de apoio e o que é facto é que neste momento estamos com uma percentagem de cerca de 10%. Isto é, cumprimos ainda mais do que aquilo que tínhamos efectivamente estabelecido. Se formos ver, por exemplo, os resultados, as taxas de sucesso de transição globais têm aumentado todos os anos de uma forma sustentada, muitas vezes ligeira, mas têm aumentado. É evidente que há sempre uma ou outra disciplina onde há certas variações, mas isso depende mais da forma como o professor abordou o programa, da forma como o exame nacional é elaborado e isso tem alguma influência..." (E1A)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar projectos inovadores de combate ao insucesso e abandono escolar</li> <li>• Diversificar a oferta formativa e educativa, através da criação de Cursos de Educação e Formação e de Cursos Profissionais</li> </ul>
<p><b>Imagem positiva da capacidade de inovação e melhoria da escola por comparação com outras escolas</b></p>	<p>♦♦♦♦</p> <p>- "E esta escola sempre esteve muito à frente, nunca faltaram computadores, nunca faltou... <b>Eu conheço a realidade de outras escolas e esta escola é incomparavelmente melhor.</b> Depois, em termos de procedimentos a escola tem melhorado. Acho que os professores, apesar de tudo, estão muito mais activos".</p>	
<p><b>Falhas de comunicação</b></p>	<p>"É evidente que no meio disto tudo há <b>falhas de comunicação</b>. Há pessoas que se calhar na mesma reunião não percebem a mesma coisa, mas isso eu penso que vai haver sempre, são muitas pessoas, são muitos funcionários, são... mas acho que há visibilidade e há consequências..."</p>	
<p><b>Os professores são competentes, os DT têm preocupações genuínas</b></p>	<p>- "Mas <b>as pessoas são muito competentes</b>, eu por acaso tenho a ideia que as pessoas são muito competentes, <b>os DT têm preocupações genuínas</b> e de certa forma chegou a ser incutida a tal cultura de trabalho e de coerência. Pronto. "Existe este problema, vamos atacar este problema".</p>	
<p><b>Resistência das pessoas</b></p> <p><b>Lentidão das mudanças e da sua visibilidade</b></p>	<p>- "Exactamente. Depois, na prática, esbarra nas pessoas e nos procedimentos mais pequenos e depois é difícil que aquilo tenha uma visibilidade rápida, <b>mas devagar, a um ritmo mais lento...</b> Eu... Se calhar, é um</p>	

<p><b>Superioridade teórica e prática dos procedimentos institucionais face a outras escolas da localidade</b></p>	<p>ritmo que até é aceitável porque permitiu a esta escola, e eu conheço as outras escolas, e na escola lá de cima eu até fui presidente da mesa da assembleia geral da associação de pais, tenho lá a minha filha; a de F.A. até trabalhei lá, portanto, conheço / conhecia os procedimentos, e penso que <b>esta escola está, em termos de teorizar e em termos de práticas está muito mais à frente que as outras duas.</b> Não tenho problema nenhum em dizer isto". (E2A)</p>	
<p><b>Mudanças e melhorias evidentes ao nível das tecnologias da educação</b></p>	<p>♦♦♦♦</p>	
<p><b>Alunos de hoje – menos aplicados e motivados para o estudo, mas com outras competências que os professores não têm</b></p>	<p>"Fica sempre uma imagem positiva, embora é assim, quando eu cheguei à escola, <b>a escola era muito diferente do que é hoje,</b> quer em termos de recursos materiais... Lembro-me que <b>ainda tínhamos um stencil, um duplicador para fazer os testes, os testes eram feitos, a maior parte deles, à mão; não havia computadores, havia máquinas de escrever para quem tinha, recortávamos as imagens, colávamo-las, e depois reproduzíamos no stencil.</b> Utilizávamos muito <b>o projector de diapositivos,</b> que era de outra forma, não através do computador e o <b>retroprojector.</b> Eram as nossas práticas, quem já inovava um bocadinho. <b>De resto, era o quadro e o giz.</b> Uma coisa que eu noto diferença é em relação aos alunos. <b>Os alunos dessa altura eram alunos muito aplicados,</b> havia alunos, por exemplo, nos cursos de humanidades, havia várias turmas e hoje isso já não acontece. Eram alunos muito aplicados. <b>E nós éramos mais exigentes, mais rigorosos.</b> Mesmo estando a começar eu lembro-me que era muito mais exigente do que sou agora. Mas por outro lado, estes alunos que nós temos hoje também são diferentes. <b>Têm outras competências que nós, às vezes, nem temos, só que não estão tão motivados para o estudo</b> ou pelo menos para aquelas disciplinas ou conhecimentos que nós entendemos como essenciais e que para eles lhes passa um bocadinho ao lado. Pronto. E a escola modificou sobretudo em termos de recursos porque <b>em termos</b></p>	
<p><b>Estabilidade dos recursos</b></p>		<p>O PEE apresenta como</p>



<p><b>humanos</b></p> <p><b>Nem todos conseguem trabalhar em conjunto, mas alguns trabalham</b></p> <p><b>Bons resultados nos exames nacionais de Português</b></p> <p><b>Avanço nos recursos, recuo em humanidade</b></p> <p><b>Preocupação em combater o insucesso e o absentismo não acompanhada / em contradição / com resultados duvidosos devido às medidas implementadas a partir dos normativos legais</b></p> <p><b>Insuficiente relação entre a estipulação de metas e os resultados obtidos</b></p> <p><b>Imaturidade institucional</b></p> <p><b>A escola está aberta à comunidade mas a comunidade não está aberta à escola</b></p>	<p><b>humanos há muita gente que se mantém cá e as coisas não mudaram muito”.</b></p> <p><i>“O clima de escola é feito muito pelas pessoas. Por exemplo, no grupo de Português, que é onde eu trabalho, e no Departamento de Línguas, sempre houve pessoas muito empenhadas e muito preocupadas em trabalhar com os outros, em partilhar documentos. <b>Nós sempre trabalhamos bastante em conjunto. Claro que não é com todos os professores, há sempre um ou outro que não têm tanta facilidade em trabalhar assim em conjunto.</b> Mas um grande grupo de professores, e isso eu acho que até se tem reflectido nos resultados dos alunos porque, no fundo, a Português, a média é sempre muito aproximada da nacional, quando não é superior.” (E3A)</i></p> <p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>- “Os meios tecnológicos podemos dizer que estão muito avançados. Em termos de formação humana, as coisas decaíram bastante”. (E4A)</p> <p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>- “Nós já sabemos que a escola sempre teve a preocupação de combater o insucesso e combater o absentismo escolar e a partir daí, olha, a gente chegou a uma conclusão...Porque inicialmente havia aquelas metas que nós tínhamos que atingir e depois a gente chega à conclusão que às vezes nem vale a pena... Eu acho que foi um período que não foi devidamente amadurecido e não foi implementado com o devia ser, porque não foi...” (E5A)</p> <p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>- “No fundo a avaliação da escola é importante não apenas para o funcionamento da escola, mas até para outros aspectos mais globais da relação dos alunos com a escola e da comunidade com a escola...</p> <p><i>Sim. Exacto. É verdade. E a escola está um bocado aberta à comunidade, apesar de eu</i></p>	<p>estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a partilha e o trabalho de equipa</li> <li>• Aumento da participação dos docentes nas tomadas de decisão</li> <li>• Aumento do trabalho cooperativo</li> <li>• Aumento do trabalho interdisciplinar</li> </ul> <p>O PEE apresenta como estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforçar a ligação da escola com o meio.</li> <li>• Conhecimento do impacto da ação da escola na comunidade</li> <li>• Aumento do feedback do trabalho da escola junto dos parceiros</li> </ul>
--	---	---





<p><b>Os professores fazem milagres com os recursos que existem</b></p> <p><b>Visitas de estudo: importantes mas nem sempre bem vistas pela gestão da escola</b></p> <p><b>Falta de espírito “experimentador” em termos educativos</b></p> <p><b>As escolas ideais não existem</b></p>	<p>vezes nos exames a nível do 12º ano não é contemplado e às vezes ficamos... e depois cá está, os rankings, o aluno tem 18 na frequência, chega ao exame tem 14 ou 13, porque é que ele desceu? Vai-se tentar encontrar sempre uma resposta para aquilo e às vezes não passou, sei lá, de uma mera dor de barriga, de um nervosismo em função de um exame, um miúdo que se calhar dormiu pouquíssimo porque está numa ansiedade enorme e tudo isso às vezes se reflecte. Agora, o que eu acho é que os professores, mesmo os do interior, quer sejam os do interior, quer sejam os das cidades, fazem milagres com os recursos que existem...</p> <p><b>Às vezes os acessos aos grandes centros culturais... Como és professor de artes precisas sempre de ter esses suportes extra-institucionais como base para planificar aulas...</b></p> <p>Tal e qual... Às vezes aproveita-se uma coisa que é muito importante que é aquilo que tenta fazer, que são as visitas de estudo, que são muitas às vezes, segundo as instâncias dos Conselhos Executivos ou CAP ou o que se quiser chamar, que são contra as visitas de estudo, mas elas às vezes, é claro que são contra, em excesso, mas elas acabam por ser uma mais valia porque os alunos do interior precisam precisamente de ver e ter acesso às coisas e quanto mais não seja, precisam de bons professores que sejam uns bons cicerones e que tentem contextualizar aquilo e que tentem aplicar aquilo em contexto de sala de aula. E acho que é um bocado isto. A cultura não é só os livros. A cultura é o sentir, é o estar, é o poder descrever aquilo que se viu, é o poder... isso sim faz parte...</p> <p><b>Experimentar...</b></p> <p>Experimentar... Eu acho que isso contribui e de que maneira para que depois se venham a combater algumas coisas de que tanto se fala, o insucesso, e essas coisas todas, mas</p>	<p>O PEE afirma em relação aos recursos que a escola possui boas condições de trabalho: espaços e equipamentos limpos e cuidados; recursos necessários e suficientes.</p>
--	---	---



<p><b>Uma escola que responsabiliza</b></p>	<p>- “ <b>Ra</b> – Nota-se muito a diferença entre quem vem lá de cima no 10º e quem já cá está desde o 7º ano.</p> <p><b>Ri</b> – É aquela coisa da maior liberdade para maior responsabilidade. Dão-nos mais liberdade e estão à espera que nós sejamos mais responsáveis. Em vez de nos controlarem tanto e ...”</p> <p>- “<b>A vossa imagem era positiva, continua a ser positiva? Se evoluiu, que fatores fazem desta escola uma boa escola?</b></p> <p>Sim.</p>	
<p><b>Boas condições físicas com obras de melhoria</b></p>	<p><b>C</b> – Ao longo do tempo foram melhorando as condições da escola: fizeram o coberto, fizeram o pavilhão novo, a biblioteca está com melhores condições</p>	
<p><b>Liderança forte</b></p>	<p><b>Ri</b> – O ambiente familiar, também.</p> <p><b>Ri</b> – Eu acho que isto se deve também à forte liderança que o prof. Z conseguiu ter nesta escola, teve uma mão forte que conseguiu manter, apesar de ter muitas críticas. Eu acho que ele foi das melhores coisas que podia ter acontecido a esta escola, ao contrário de alguns elementos do executivo que se calhar não foram tão bons. Agora ele, como presidente conseguiu ter uma mão forte e uma liderança bastante satisfatória”.</p>	
<p><b>Actividades que envolviam os alunos até ao último dia de aulas</b></p>	<p>“<b>Ra</b> – Depende. Eu acho que a escola tinha muitas coisas, no 7º e 8º ano... Havia tudo. Nós chegávamos ao último dia de aulas e ficávamos cá todos... Era a escola toda...Mas agora não... Agora no último dia de aulas, toda a gente falta às aulas e vai-se embora porque não estamos aqui a fazer nada. Nós estamos aqui com os professores e eles dizem : Podem ir para o poli(valente). Para o poli fazer o quê? Não há nada para fazer. Também não há associação...</p>	
<p><b>Associação de Estudantes com impacto pouco significativo, como se não existisse</b></p>	<p><b>Ri</b> –Quando andávamos no Básico havia a ...</p>	
<p><b>Actividades que deixaram de existir</b></p>	<p><b>Todos</b> – Feira da Primavera...</p>	

<p><b>A escola burocratizou-se e perdeu a alegria após as últimas alterações legislativas</b></p> <p><b>Menor envolvimento dos professores nas actividades extracurriculares</b></p> <p><b>Descaracterização da função educativa e humanizadora dos professores em prol da burocracia</b></p> <p><b>Diversas medidas de melhoria das condições de funcionamento dos serviços e do tipo de serviços prestados aos alunos</b></p>	<p><b>Ri</b> – ...Entre os alunos e os alunos e professores ...E havia muito mais actividades, e havia clubes...</p> <p><b>- Então e porque é que não há?</b></p> <p><b>Todos</b> – A escola era mais activa. Agora, se calhar não há porque se está a exigir outro tipo de coisas que as actividades não lectivas ... Foi a partir de quando os professores começaram a ser avaliados... Exactamente.</p> <p><b>Todos</b> – A escola mudou completamente... Mesmo no sarau da escola. Nota-se muito no sarau da escola. Antes o sarau da escola era só feito praticamente... Muitos professores participavam e agora quase nenhum participa... Fazia-se teatro... Sim quase toda a gente vinha ao sarau da escola. Os professores andavam muito mais alegres. Os professores vinham para aqui muito mais felizes e agora... Ficava toda a gente à espera da Feira da Primavera. Era espectacular. Toda a gente ajudava a criar projectos, a juntar dinheiro... Mas assim antigamente os professores tinham tempo para estar connosco nas actividades extracurriculares e agora o que é que o governo está a fazer... Está a transformá-los em operários que não têm tempo para... Parece que a função deles é fazer relatórios, isto e aquilo e não a componente humana... E não há tempo para fazer outras coisas... Exactamente... E os professores já não podem ter aquela componente humana. Mudou”.</p> <p><b>- “Todos</b> – Também não... Ah... Houve uma melhoria. Deixou de se servir no bar à hora de almoço.... Isso foi mau, muito mau... Não foi nada...Porque estava a promover que não fôssemos comer à cantina. Não... A cantina, no 7º ano, eu lembro-me que servia panics, pizzas... e agora deixou de servir. No início do ano também estava fechado o bufete à hora das refeições. Mas eu acho que não devia fechar... Eu acho que deve haver... Há a distribuição da fruta.</p>	
---	--	--





<p><b>Relação dos pais com a escola refere-se ao DT e ao pessoal administrativo</b></p>	<p><i>Educação sempre fui bem recebida na Secretaria, com os Diretores de Turma, uma relação ótima sempre com os Diretores de Turma dos meus filhos (tenho dois filhos nesta escola) e sempre ótima relação. A minha relação tem sido mais com os Diretores de turma ou com o pessoal administrativo”.</i></p> <p><i>- “Eu não dei sugestão nenhuma. Acho que a escola funcionava bem, do que me é dado conhecer como encarregada de educação, não dei nenhuma sugestão.</i></p>	
<p><b>Conhecimento insuficiente do funcionamento interno da escola</b></p>	<p><b>E agora, continua assim?</b></p> <p><i>Sim. Conheço mal a escola e conheço a parte do... não sei... do que conheço, gosto.</i></p>	
<p><b>A escola cumpre a sua função de educar e desenvolver</b></p>	<p><b>A parte educativa é satisfatória?</b></p> <p><i>É, É... Nunca tive... O meu filho está no 12º e veio para esta escola no 7º ano por opção dele. Acho que para mim, em termos pessoais porque resido perto da escola, tornou-o muito mais independente e o 2º filho também veio por iniciativa dele”.</i></p>	
<p><b>Mudanças de estratégia da escola diminuíram o grau de satisfação</b></p>	<p><i>“Do mais novo, que entrou este ano para o 7º ano, não tenho a mesma opinião porque ele entrou nesta escola com 12 anos e foi submetido a dois tipos de projectos da escola que foi Os Novos Programas de Matemática e a Turma +, com os quais eu discordo inteiramente, pelo menos da forma como estão a ser aplicados”.</i></p>	
<p><b>Discordância das decisões tomadas unilateralmente, sem consulta dos EE, sobre projectos que alteram o currículo escolar dos alunos</b></p>	<p><i>“Não tem a ver com a parte pedagógica nem com a Diretora de Turma que é sempre muito receptiva. Tem a ver com uma decisão de escola, terem aderido a esses projectos. Se eu soubesse que o meu filho ia entrar nos Novos Programas de Matemática, eu iria influenciá-lo a não ter vindo para esta escola. Discordo inteiramente que o meu filho neste momento esteja a servir de cobaia à aplicação dos Novos Programas de Matemática”.</i></p>	
<p><b>Excesso de experimentação</b></p>	<p><i>“Acho é que a escola o submeteu com 12 anos a esses dois tipos de experiência sem</i></p>	



<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos</b>
<b>Distorção Funcional</b>		<b>Orientadores da Escola</b>
<p><b>Debilidade do trabalho colaborativo</b></p> <p><b>Incapacidade das reformas educativas modificarem as práticas docentes dentro da sala de aula</b></p> <p><b>Subversão entre o fundamental e o acessório nas mudanças legislativas e nas práticas docentes</b></p> <p><b>Desinteresse em articular conteúdos, programas e práticas</b></p> <p><b>Desinteresse em assumir papéis/responsabilidades formais na política da escola</b></p>	<p>- “Depois, na sequência dessa análise, num dos anos fomos intervencionados pela IGE, precisamente nessa área, a diferença entre CIF e CE, e foi no fundo a confirmação externa, dessa debilidade que já tínhamos constatado internamente. E foi a partir desse momento, creio que à volta de 5/6 anos que começamos a trabalhar essa questão do trabalho colaborativo dentro da sala de aula, porque é isso que é o mais importante, não é?”</p> <p>- “O problema das reformas, todas as reformas que o Ministério faz ficam todas na porta da sala de aula. Ainda não conseguimos lá entrar. E muitas vezes as escolas que por si só querem entrar dentro da sala de aula não vêem essa retaguarda de segurança para poder mexer nisto. E por isso é que eu penso que é muito mais difícil mudar a escola dentro da sala de aula. E esquecemo-nos, algumas vezes, de que há uma coisa fundamental: é que nós, a nossa principal tarefa é dentro da sala de aula. Todo o resto é acessório. E às vezes tendemos a esquecer esta realidade e subvertemos a ordem das coisas”.</p> <p>- “ (...)nesta questão da autoavaliação e mesmo da avaliação externa e interna, de uma forma mais global, acho que nós temos o sistema todo ao contrário. O sistema devia partir exactamente do que é que se passa dentro da sala de aula. Coisas concretas: o tempo útil que eu utilizo para a aula ( Em 90 minutos, qual é o tempo útil de uma aula, por exemplo?), situações de aprendizagem, os contextos de aprendizagem que eu proporciono aos alunos (são significativos? Não são significativos?), eles interessam-se por aquilo que estamos a trabalhar ou limitam-se a assistir e a olhar para o lado? As questões da pontualidade: como é que elas são vistas? A abordagem dos temas: como é que são preparados? A motivação é preparada em grupo? É um trabalho individual? Tudo isto que mexe directamente com a sala de aula, eu pessoalmente ainda não consegui por na ordem do dia na autoavaliação e uma das</p>	<p>- Diretor lembra a necessidade das actividades estarem enquadradas pelos documentos orientadores da ação dos docentes, prioridades e metas do PEE.</p> <p>- Relativamente à avaliação do desempenho dos professores, o Diretor afirma que se deve procurar fazer a distinção entre actividades/desempenhos obrigatórios, decorrentes dos deveres dos docentes, e o que é da iniciativa do professor e que acarreta da parte deste um esforço adicional. (A1A)</p> <p>- Os grupos disciplinares são chamados a encontrar soluções/respostas para os casos de maus resultados escolares.</p> <p>- O que não foi efectuado do Plano de Melhoria: cronograma com planificação do departamento; esboço das planificações para o ano letivo seguinte, articulação com docentes de outras escolas... (A5A)</p> <p>- O Diretor relembra os pontos fracos do relatório da IGE: fraca articulação inter e intradepartamental. (A6A)</p> <p>- Inexistência de candidaturas à Direção da Escola e nomeação de uma CAP. (A7A)</p>

<p><b>A sala de aula como “caixa negra” que dificilmente se abre</b></p> <p><b>Desmobilização e desinteresse dos alunos face às propostas de actividades promovidas pelos professores na escola</b></p> <p><b>Metodologias de avaliação pouco diversificadas</b></p> <p><b>Desfasamento entre a teoria e a prática, entre o que fica definido nos papéis e aquilo que efectivamente se faz</b></p> <p><b>Desconhecimento da avaliação dos documentos orientadores da escola</b></p> <p><b>Preocupações burocráticas desarticuladas das preocupações pedagógicas</b></p> <p><b>Inautenticidade / Ritualização/ Encenação burocrática face à pressão extra ou intrainstitucional</b></p> <p><b>Liderança forte e coerente, não acompanhada pelos restantes membros</b></p> <p><b>Mudanças políticas aumentam as situações de ruptura e descontinuidade</b></p> <p><b>Ausência de uma política de delegação de poderes</b></p>	<p><i>minhas frustrações é essa por causa dessa caixinha negra que dificilmente se tende a abrir”.</i> (E1A)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>- “Isso eu acho que é um aspecto interessante porque em teoria tudo se pode fazer. Nós podemos fazer inspecções, podemos fazer relatórios muito bonitos, esses relatórios podem ter consequências, mas depois quem os aplica são as pessoas. E depois eu acho que aí pode haver algum <b>desfasamento</b> entre aquilo que é definido no papel e aquilo que depois é aplicado. Eu acho que o papel vai andar sempre à frente. Terá que ser sempre assim ou raramente é o contrário, ou pelo menos, aqui aconteceu assim. O PE foi feito tendo em conta esses documentos, sinalizava caminhos que se deveriam seguir, a que se deveria dar prioridade. Alguns professores, se calhar, já caminhavam nesse sentido, mas a maioria, provavelmente não, senão não tinha sido.. Eu não conheço a avaliação desses primeiros Projectos Educativos que tiveram em conta esses relatórios dessas acções e da autoavaliação. E portanto eu acredito que devagar se vão mudando as práticas, mas não tenho a certeza. Acredito... De forma empírica, penso que sim. As pessoas vão sentindo a pressão do documento, vão sentindo sempre... há uma inspecção, produzem-se documentos, as pessoas deixam de poder argumentar que não existe um fio condutor”.</i></p> <p><i>“Enquanto o Diretor anterior lá esteve eu penso que houve sempre uma preocupação em dar coerência ao processo, como tu dizes. Se havia uma avaliação, depois havia um plano de melhoria, depois ia-se avaliar esse plano de melhoria. Agora, esta avaliação, penso que era muito focada nele e naquelas pessoas. Ele tinha conhecimento de tudo e, à partida, ele era o garante da continuidade. Há ano e meio, eu penso que as pessoas... Houve uma ruptura clara, houve a eleição da nova Diretora e a partir desse momento as coisas deixaram de ser claras. Não há aqui... E penso que vai ser muito difícil garantir uma continuidade. Isto é uma crítica também a quem vinha de trás. Porque se houvesse um trabalho....”</i></p>	<p><i>- A propósito do “Dia Aberto”, o Diretor afirma que “houve mais empenho dos professores que dos alunos” e que se deve “verificar se as actividades têm relação com os conteúdos curriculares e diversificar os instrumentos utilizados para a avaliação das mesmas e recolha do feedback dos alunos”. (A8A)</i></p> <p><i>- O Diretor dá orientações: “crescente rigor e empenho”, (...) maior coordenação e trabalho a nível de grupo disciplinar. (...) Os departamentos devem “definir prioridades, articular conteúdos, analisar, reflectir sobre os resultados e apresentar mais sugestões de melhoria” (A13A).</i></p> <p><i>- O Diretor faz um conjunto de recomendações para melhorar os planos de recuperação e acompanhamento: “as estratégias enunciadas são incongruentes com as situações diagnosticadas; perante os mesmos problemas são apresentadas estratégias diferentes; para ultrapassar dificuldades específicas são apresentadas estratégias e actividades gerais. Os departamentos devem definir estratégias em conjunto e trocar materiais pedagógicos. Rentabilizar as áreas curriculares não disciplinares (...)Apelo a maior reflexão sobre aspectos pedagógicos nos departamentos”.</i></p> <p><i>- Discussão entre diferentes intervenientes a propósito da má comunicação interna na</i></p>
---	--	--

<p><b><i>Distorções da comunicação interna</i></b></p> <p><b><i>Desinteresse dos professores pelos processos de avaliação externa (AVES)</i></b></p>	<p>- “E a hipotética falta de motivação dos alunos também denunciava incapacidade em os motivar. Portanto, até isso era um momento de avaliação, ainda que não muito científico, mas para mim, a nossa falta de capacidade de motivar os alunos para fazer esses testes poderia denotar algum desinteresse, desde já, nosso, dos professores em relação ao próprio programa AVES”.</p>	<p>organização de uma visita de estudo. (A17A)</p>
<p><b><i>Dificuldade em mudar as práticas, mesmo perante resultados dessa avaliação ou pressões normativas externas</i></b></p>	<p>- <b>Não mudaram grande coisa...</b> “Não mudaram, não.(...) Agora penso que ainda estamos numa fase... Não foi feito da melhor maneira, porque foi hostilizando.... Podia-se ter chamado as pessoas a participar, não foi a maneira mais... Nós sabemos que a mudança é sempre complicada de aceitar, tem que haver sempre uma ruptura. Mesmo assim foi muito drástica a ruptura (...)”.</p>	<p>- O Diretor refere que que “o PEE tem algumas áreas prioritárias que não são tomadas, muitas vezes, em conta na planificação das actividades” - Relativamente aos resultados do Programa AVES, no 3º Ciclo, o Diretor afirma que “provavelmente, as planificações terão de ser revistas, adaptando-se os currículos às turmas (...) e aos alunos”. (A19A)</p>
<p><b><i>Rotina e desilusão / melhoria</i></b></p>	<p>- “É claro que abriu um pouco o leque porque houve colegas que se calhar ficaram mais cansados e que mantêm as mesmas rotinas até mesmo por cansaço, por desilusão, e há colegas que estão a seguir o seu caminho, que vão melhorando e que vão mostrando trabalho e, nesse aspecto, é bom. Só que eu, ideologicamente, prefiro que se acompanhe sempre aqueles que têm mais dificuldades. Portanto, não me interessa tanto dispersar o grupo, permitindo que os melhores, hipoteticamente, evoluam, não me interessa tanto isso...</p>	
<p><b><i>Uns sobressaem ... outros nem tanto</i></b></p>	<p><b>Sobressaiam...</b>  Sobressaiam, exactamente... Não me interessa tanto isso, quando os outros, aqueles que têm mais dificuldades, ficam lá atrás. Acho que uma escola com profissionais completamente díspares também não vai funcionar. Com competências ou com motivações muito diferentes também não vai funcionar”.</p>	
<p><b><i>Disparidade de competências e de acompanhamento</i></b></p> <p><b><i>Falta de solidariedade, individualismo</i></b></p>	<p>“Não. Na altura em que eu estive na comissão de autoavaliação, conheci mais ou</p>	
<p><b><i>Descontinuidade e desarticulação das</i></b></p>		

<p><b>equipas</b></p> <p><b>As dinâmicas institucionais dependem das pessoas e das suas intencionalidades e tendências</b></p>	<p>menos o processo de elaboração de inquéritos, mas depois a aplicação dos inquéritos e a análise eu já não estive. Penso que foi com o M. e com a S.. Eu, entretanto, no fundo abandonei, acabei por participar menos. Os professores são um grupo que à partida participa sempre, os outros, é como te digo, não conheço. Se bem que estavas a fazer a questão e eu estava-me a lembrar de uma coisa: depois acabamos por esbater sempre nas pessoas e o problema, quanto a mim, acabam por ser sempre as pessoas. As pessoas é que criam as dinâmicas. Uma avaliação é preenchida por alguém e esse alguém por exemplo, os representantes da autarquia, são três pessoas. Em três pessoas, eles podem desvirtuar completamente o inquérito, a impressão que deixam da escola. Assim como o aluno. O aluno é só um no Conselho Geral. Se bem que à partida esse inquérito há-de ter sido colocado aos alunos ou aos representantes, delegados de turma... alguma coisa. Os representantes da comunidade, não sei de que forma é que... Se foi pelo Conselho Geral, são dois, no máximo, três. Pode haver logo aqui um desvirtuar de... Porque aquelas duas, três pessoas podem não representar a comunidade toda". (E2A)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b>Descontinuidade da autoavaliação no tempo e na equipa</b></p>	<p>- "Eu participei na equipa de autoavaliação. Fazia parte da equipa (...). Foi uma experiência muito interessante. Foi pena que depois <b>acabou por não ter continuidade</b>, digamos assim, porque as pessoas tinham também muita dificuldade em encontrar-se porque no horário delas não estava contemplada uma hora comum para trabalharem".</p>	
<p><b>Desconcerto face à imagem de competência interna dos atores e aos resultados dos alunos nos exames nacionais</b></p>	<p>- "Há anos que parece que temos boas práticas, parece que temos capacidade de liderança e estratégia, mas quando chegamos aos exames nacionais, nem sempre conseguimos os melhores resultados. Ou temos alunos muito bons, que até superam a média nacional, ou vamos perdendo muitos alunos no percurso, do 10º ao 12º. Era esse um fator que tínhamos de melhorar".</p>	
<p><b>Incompreensão/Inexistência do sentido do</b></p>	<p>- "Para que é que fazíamos tantos</p>	

<p><b>esforço e do trabalho realizado</b></p>	<p>documentos, para que é que fazíamos tantas reuniões, no fundo, trabalho, quando depois não conseguíamos ter os resultados que devíamos ter. Tivemos Suficiente nos Resultados e nos outros parâmetros, não. Portanto, alguma coisa estava mal e era isso que nos preocupava”.</p>	
<p><b>Descontinuidade da autoavaliação</b></p>	<p>- “E até me parece que devia ser feito todos os anos, digamos assim. Porque eu acho que o facto de se fazer num ano e depois só se voltar a fazer daqui a três ou quatro que pode não ter os resultados esperados”.</p>	
<p><b>“Deixa-andar”</b></p>	<p>- “Sim porque depois as pessoas aligeiram um bocadinho: Ah! Este ano não vem a inspecção”.</p>	
<p><b>Presunção de competência que impede a reflexão e a mudança</b></p>	<p>- “(...)nós pensamos sempre que estamos a fazer da melhor forma e às vezes há coisas que são tão simples que podíamos fazer e não fazemos. Portanto, mesmo sem o carácter vinculativo de dar uma nota, era importante que as pessoas partilhassem as suas aulas, de vez em quando fossem ver as aulas uns dos outros, para depois no fim conversarem e... “olha, o que é que tu achas que”... “olha, tu não deste conta, mas fizeste isto, porque é que fizeste isto?” Sempre numa perspectiva do tal “amigo crítico” e isso eu acho que era uma experiência fabulosa e a autoavaliação, a autoavaliação da escola poderia ser um momento fundamental para evitar também esses conflitos entre as pessoas e para melhorarmos todos”.</p>	
<p><b>Da Retórica do “Devia” à realidade do “ainda não”</b></p>	<p>(E3A)</p> <p style="text-align: center;">♦ ♦ ♦ ♦</p>	
<p><b>Ideias para a mudança – Resistência - Estabilidade</b></p>	<p>- “Houve bastantes alterações. Pelo menos ficamos com a ideia daquilo que tínhamos que corrigir em termos de darmos mais qualidade ao ensino. Só que os professores também ficaram com a consciência que de facto já fazem tudo por tudo para que haja sucesso da parte dos alunos.</p> <p><b>Há a sensação de que não há muito mais a</b></p>	

<p><b>Estabilização/ Manutenção das práticas rotineiras</b></p> <p><b>Conflito latente / Resistência entre a Gestão e os professores</b></p> <p><b>Ausência de uma visão global partilhada</b></p> <p><b>Desorientação das políticas educativas emanadas do Ministério</b></p> <p><b>Desinteresse e desmotivação dos professores face ao programa AVES por se considerarem “fora” do processo</b></p> <p><b>Desmotivação dos alunos face ao mesmo programa por os resultados não terem impacto na avaliação</b></p>	<p><b>fazer. Já se chegou a um ponto em que não é possível avançar mais, ou inventar mais coisas, inventar mais medidas, mais...</b></p> <p><i>Estratégias...”</i></p> <p>- “Mas depois, no dia-a-dia, começamos a dar conta que essas coisas acabam por se esquecer um bocado e quase que sentimos que voltamos outra vez àquele estado que nós podemos dizer “estável” do dia-a-dia”.</p> <p>- “O Conselho Executivo sempre foi um órgão muito responsável. Todas as pessoas que vi passar por aquele organismo são pessoas que estão muito bem dentro da escola, estão sempre em contacto com o Ministério, têm feito algumas reuniões com os órgãos máximos dos poder central, mas depois damos conta que eles têm uma certa dificuldade em entrar precisamente neste campo porque encontram da parte dos professores...”</p> <p><b>- Resistências...</b></p> <p>“Alguma resistência. Mas os professores têm razão, acabam por ter razão porque muitas vezes é aquilo que nós verificamos: o Ministério da Educação aprova uma chamada DPS, uma chamada disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, criam-se de facto condições para que essa disciplina possa funcionar na escola, mas depois damos conta que não e passado um ano ou dois a disciplina desaparece; criou-se a questão da área-escola, a mesma coisa; agora estamos a assistir à área de projecto e tudo o mais...”</p> <p><b>- Há muitas mudanças em termos de currículo que mostram que o Ministério da Educação anda à deriva.</b></p> <p>“Exactamente”.</p> <p><b>- Não tem objetivos claros.</b></p> <p>“Agora com o mega-agrupamento, a mesma coisa”. (E4A)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p>- “ (...) Ninguém sabe do que é que vão constar as provas, os alunos respondem de qualquer maneira, sem se preocuparem; não há seriedade nas respostas dos alunos porque eles sabem que aquilo não conta para a avaliação”. (A propósito do Programa AVES)</p>	
---	--	--



<p><b>Confusão e desequilíbrio gerados pelas alterações normativas</b></p>	<p>- “Nos últimos anos, e depois começa tudo por aí, nós assistimos... a anterior ministra da educação e o processo que ela tentou implementar, e todos nós sabemos, e não vamos repetir o que se passou ou deixou de passar, foi tudo muito apressado e isso gerou <b>confusão e desequilíbrios</b> nas escolas e, se calhar, o trabalho que antes era feito... quando a gente pensava que estava a trabalhar bem, a certa altura o que é que este processo fez? Olha! <b>Eram reuniões, não sei quantas reuniões, eram trabalhos em cima trabalhos</b> e a gente não sabia... Andava tudo assim. Depois, chegou ao fim, a contestação de um lado e o simplex do outro...”</p>	
<p><b>Superburocratização do funcionamento da escola</b></p>		
<p><b>Instabilidade</b></p>	<p>- “<b>Criou alguma instabilidade...</b></p>	
<p><b>Desmotivação</b></p>	<p>Instabilidade e desequilíbrios e até mesmo...</p> <p><b>Desmotivação...</b></p> <p>Desmotivação, sobretudo... Porque a gente pensava que trabalhava bem... Nós já sabemos que a escola sempre teve a preocupação de combater o insucesso e combater o absentismo escolar e a partir daí, olha, a gente chegou a uma conclusão...Porque inicialmente havia aquelas metas que nós tínhamos que atingir e depois a gente chega à conclusão que às vezes nem vale a pena... Eu acho que foi um período que não foi devidamente amadurecido e não foi implementado com o devia ser, porque não foi...”</p>	
<p><b>Muito papel...</b></p>	<p>-“ <b>Portanto, em relação aos processos de avaliação é que faz-se muito, fazem-se muitas coisas...</b></p> <p>“Há muito papel, há muita reunião, perdeu-se muito tempo, há muito critério...”</p>	
<p><b>Pouca eficácia na prática</b></p>	<p>- <b>A eficácia é duvidosa...</b></p> <p>“É tanto, tanto que depois <b>não tem uma aplicação prática razoável</b>. No fundo, é isso. Os documentos existem, mas depois pô-los em prática...”</p>	

<p><b>Ausência de uma cultura de co-responsabilidade e de ética profissional</b></p>	<p>- <b>Não é fácil ou não é exequível...</b></p> <p><i>"Há muita dificuldade de por em prática tanta..."</i></p> <p>- <b>Burocracia...</b></p> <p><i>"É."</i></p> <p>- <b>"Se nós tivéssemos que fazer autoavaliação da escola teria de se reunir toda a gente e ter, assim, uma espécie de conversa geral com todos, pedir a colaboração..."</b></p> <p><i>Não sei se a conversa iria resolver. Era cada um exercer, digamos, a sua função independentemente de, não digo repressão, de justificações. Essa pergunta... Independentemente do que viesse. Olha... é para evitar o abandono escolar, é para evitar o insucesso... Nós todos trabalhamos por isso, mas é assim, eu tenho a impressão que <b>há meia dúzia que trabalham por isso, mas depois o resto não consegue lá chegar...</b> fazer cumprir. Olha. <b>Isto era tudo muito fácil: era cumprir o PCT e o RI da escola.</b> E era quanto bastava, mas aí tinham de ser todas as partes envolvidas. Não é conversa, é cumprir o que está estipulado e que eu acho que está bem.</i></p> <p><b>O que está estipulado, então, está bem?</b></p> <p><i>Eu acho que sim.</i></p> <p><b>A dificuldade está em cumprir...</b></p> <p><i>É."</i></p> <p>- <b>Se calhar, é muito papel, é uma máquina pesada.</b></p> <p><i>"E depois daí vem o desgaste, vem o cansaço..."</i></p> <p>- <b>Mas o que está estipulado pode ser demais...</b></p> <p><i>"Agora o que está estipulado não vai de encontro"</i></p>	

<b>Desarticulação entre as iniciativas burocráticas da escola, o currículo, e os interesses dos alunos</b>	<p>- <i>Às características que temos hoje, dos alunos, da escola...</i></p> <p><i>“Sim. E interesses até dos próprios alunos. Eles também têm uma parte activa no processo, eles, os encarregados de educação, a sociedade em geral”.</i></p>	
<b>Bom trabalho técnico da gestão</b>	<p>- <i>“Não ponho em causa o trabalho, a CAP nestes últimos anos tem-se trabalhado muito... Do ponto de vista técnico, do ponto de vista formal o trabalho tem sido bastante grande. Ninguém pode dizer que o Diretor não tem trabalhado. Acho que isso é incontestável. Ele tem feito um bom trabalho nesse aspecto e tem-se preocupado muito. Depois, se calhar falta assim um bocadinho de coordenação ou se calhar nós também não estamos habituados, ou não queremos, ou não estávamos habituados a trabalhar nestas dinâmicas de grupo”.</i></p>	
<b>Falta de coordenação e de hábitos de trabalho em equipa</b>	<p>- <i>“Esse é um aspecto da autoavaliação que eu gostaria de saber... foi publicado um relatório salvo o erro em...”</i></p>	
<b>Desconhecimento dos resultados das avaliações internas</b>	<p><i>Essas coisas não perguntes que eu não sei. Estou no meio, leio-os na altura e depois lá ficam que eu não ligo muito...” (E5A)</i></p> <p style="text-align: center;">♦ ♦ ♦ ♦</p>	
<b>Participação e envolvimento dos pares como estratégia</b>	<p>- <i>“Eu acho que começou bem porque os documentos foram... Como é que eu hei-de explicar? Foram apresentadas várias propostas aos departamentos, os departamentos foram opinar sobre esses mesmos documentos. Eu, como coordenador recolhi as respectivas propostas e enviei-as para o Presidente, na altura. Depois, o que é que se fez? Fez-se... tentou-se fazer um projecto final, reunir as opiniões de todos e tentar criar fichas que tivessem de acordo, onde estivessem contempladas todas as opiniões dos diversos departamentos, tanto que isto levantou alguma questão no final, quando houve a avaliação em si porque alegaram, inclusive, que houve lá itens que não foram discutidos e isso não corresponde à realidade. Foram</i></p>	
<b>Mas</b>		
<b>Falta de atenção e de empenho da parte de alguns desses mesmos pares</b>		

<p><b>Esforço de coordenação, uniformização burocrática</b></p> <p><b>Fragmentação dos documentos internos, falta de unidade e consistência interna</b></p> <p><b>Divulgação on line</b></p> <p><b>Conflito latente e não só</b></p> <p><b>Crítica negativa ... Competitividade</b></p>	<p><i>todos discutidos, foram todos apresentados. Agora, as pessoas podem ter visto aquilo, se calhar na diagonal, e não pensaram muito bem que aquilo poderia ter reflexos na sua prática pedagógica... mas tivemos sempre como ponto de partida o que foi emanado do Ministério da Educação, com alguns pontos pelo meio, com o sentido de não prejudicar o docente ou a docente...”</i></p> <p>- “Como fiz parte da equipa de autoavaliação tentámos fazer um trabalho único. Até então nunca tinha sido feito nada. O que é que nós fizemos? A equipa teve alguns entraves, inicialmente, porquê? Porque <b>não havia uma súmula de documentos que estivessem concentrados num só</b>. Ou seja, eles estavam todos repartidos, tivemos que pegar <b>naquilo como se fossem alguns fragmentos</b>. Começou por compilar esses documentos na fase inicial, por uns questionários feitos aos alunos, aos auxiliares, aos professores e a todo o staff escola e a partir daí eram recolhidos esses mesmos questionários. Por acaso, eu fiz parte do tratamento de dados, fazíamos o respectivo tratamento de dados. Depois essa equipa, pegávamos nisso, víamos os pontos fortes e os pontos fracos, fazíamos uma compilação desse documento e era entregue ao presidente da comissão administrativa provisória e ele agia em conformidade. Depois o documento foi editado na página da escola, as pessoas tinham acesso ao documento. Depois a partir dali, pronto foi o desenrolar do processo. Foi reflectido... Como foi este ano, mais uma vez foi pedido a nós, pontos fortes e pontos fracos no sentido de ver onde é que haverá as hipotéticas lacunas para poderem ser solucionadas a posteriori”.</p> <p>- “Esta avaliação veio levantar, como é que hei-de explicar? Não é podres, mas senti que havia ali qualquer coisa que estava entre as pessoas... Como é que eu te hei-de explicar? Foi aproveitado para situações de crítica a posteriori. E é isso que eu acho que é errado ... crítica negativa... E pôs-se em questão... e</p>	
---	--	--



<p><b><i>Demasiado peso atribuído à avaliação sócio-afectiva prejudica os alunos com mais capacidades cognitivas</i></b></p>	<p><i>dado o 17, que eu merecia pelas minhas notas, eu tinha tido 18, mas a stôra não quis dar, e eu merecia pelas minhas notas... Assim fiquei com 17 para a minha vida. Eu acho que é muito injusto um aluno que tira aqui um 19 e agora tem a sua vida tramada...</i></p> <p><b><i>Às vezes, um valor pode ser a diferença entre entrar ou não entrar num curso...</i></b></p> <p><i>RI – Exacto. Já a Geografia, embora a professora me tenha dado um 17 e eu mantive a minha nota, houve casos de alunos na minha turma que foram com 19 e tiveram 15. Ou seja, eu acho que existe uma grande disparidade entre ambas as notas... Porquê? É a pergunta que eu faço. Porquê? Porque acho que é demasiado avaliado o sócio-afectivo. Deviam ser avaliados mais os resultados e não tanto o sócio-afectivo. Tudo bem que os professores têm a componente emocional, e eu acho muito bem que essa componente exista, mas eu acho que deviam esforçar-se por conseguir ser mais ... assim... não digo prejudicar aqueles que querem beneficiar, mas não prejudicar aqueles podiam, se calhar, ser mais beneficiados e depois acontecem situações como a minha, que fiquei com 16...</i></p> <p><b><i>Os critérios da avaliação sócio-afectiva influenciam negativamente os resultados dos alunos?</i></b></p> <p><i>Todos – Sim. E quando querem (os professores)...</i></p> <p><b><i>Mas também podem beneficiar...</i></b></p> <p><i>Todos – Beneficiam os maus alunos...</i></p> <p><b><i>Beneficiam aqueles que não estudam, que às vezes até fazem...</i></b></p> <p><i>RI – E o meu mal nem foi o sócio-afectivo porque, por amor de Deus, eu portava-me bem.</i></p> <p><b><i>Temos aqui um problema que é: apesar de haver autoavaliação, há aqui um domínio</i></b></p>	
--	--	--

<p><b>Falta de objectividade e de imparcialidade na avaliação</b></p>	<p><i>onde os alunos não estão suficientemente contentes, que é o domínio das classificações finais de ano. O que é que acham que o processo de autoavaliação da escola deveria promover para conseguir tornar mais eficazes esses objetivos, que são com certeza, objetivos da escola toda, não só vossos, de fazer uma avaliação mais justa, de promover, enfim, a qualidade das aprendizagens dos alunos, aprendizagens mais significativas... O que é que faz falta?</i></p> <p><i>Silêncio...</i></p> <p><i>RI- Se calhar o que faz falta é que deveriam existir mais exames... Não corrigidos pelos nossos professores. Todos os anos devia existir pelo menos um teste que não fosse corrigido pelo professor de cada aluno... Imagine... A professora dá Psicologia, outro professor dá Psicologia, o teste devia ser corrigido pelo outro professor ... Não digo que seja no seu caso, mas noutros anos... Por exemplo, notei principalmente quando estive em científicos notei que devia ter sido algo que devia ter sido feito...</i></p> <p><b>Porquê? Para garantir mais objectividade na avaliação?</b></p> <p><i>Ra – E imparcialidade...</i></p> <p><i>RI – E corrigidas sem os nomes.</i></p> <p><b>Portanto, fazer-se uma espécie de teste ao longo do ano, que funcionasse como um exame, e que não fosse corrigido nem conhecido pelo professor que avalia...</b></p> <p><i>RI – Eu penso que no Secundário, os trabalhos deveriam ser feitos de outra maneira... por exemplo, como fizemos este ano em Psicologia e apresentamos no Anfiteatro... Trabalhos apresentados seriamente... Eu vejo muitas vezes apresentar com teatros... Eu acho que os teatrinhos no secundário já não devem existir... Eu vejo muito isso e penso que já não é algo para o secundário. Acho que os trabalhos deveriam ser seriamente</i></p>	
---	--	--





	<p><b>Todos</b> – <i>Depende</i></p> <p><b>E esses projectos podem não...</b></p> <p><b>RI</b> – <i>Podem sim e podem não</i></p> <p><b>Podem não chegar a produzir aprendizagem. É isso?</b></p> <p><b>Todos</b> – <i>Sim</i></p> <p><b>Então, vocês prefeririam...</b></p> <p><b>Todos</b> – <i>Tudo o que é exagero cansa. Exactamente. Melhorava a nossa aprendizagem... Para mim eu preferia (Ct)</i></p> <p><b>Porquê?</b></p> <p><b>RI</b> – <i>Depende... Incentiva os alunos se calhar mais fracos, mas aqueles que querem aprofundar-se na aprendizagem de uma língua, com projectos não vão muito longe.</i></p> <p><b>Então, se calhar prefeririam nalgumas disciplinas a utilização de metodologias mais tradicionais, mais convencionais: trabalho de casa para completar frases, treino, repetição...</b></p> <p><b>Ra</b> – <i>Não, não... Eu acho que o problema é que aquilo era um exagero.</i></p> <p><b>RI</b> – <i>É exagero ... É todo o ano. Ainda se fosse um período. Não é projecto todo o ano em vez de dar aulas... Sempre aquele projecto é que cansa.</i></p> <p><b>Ahhh ...</b></p> <p><b>RI</b> – <i>E outra coisa em relação ao trabalho de casa... Ainda bem que falou nisso...</i></p> <p><b>C</b> – <i>É que nós, depois tínhamos de fazer apresentação oral do trabalho na sala de aula e tínhamos de falar (... Língua..)</i></p> <p><b>Todos</b> – <i>Falávamos o que já sabíamos, não falávamos nada de novo...</i></p> <p><b>Ct</b> – <i>Mas quem não sabia aprendia mais...</i></p> <p><b>RI</b> – <i>Aí está... Ajuda os que têm mais</i></p>	
--	---	--

<p><b> Currículo cheio de conhecimentos inúteis</b></p>	<p>dificuldades e não ajuda os bons.</p> <p><b>Os que têm menos dificuldades não trabalham tão profundamente...</b></p> <p><i>RI</i> – Acho que nas línguas devia haver talvez uma separação por níveis.</p> <p><i>Ct</i> – Eu acho que sim.</p> <p><i>RI</i> – Os mais fracos para um lado e os melhores para o outro, para permitir um avanço, tal como na Matemática devia acontecer. Tipo aquele projecto que está a haver no básico embora não esteja a funcionar muito bem, a turma +. Em termos de disciplinas há disciplinas muito acessórias. Área de Projecto no 12º e uma segunda (disciplina) específica não devia existir. Só uma específica não era mau...” (E7A)</p>	
<p><b> Dificuldade na adaptação às mudanças</b></p>	<p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>- “(...) na minha opinião pessoal como estávamos antes, cada um no seu cantinho, acho que estaríamos melhor e acho que as coisas eram capazes de funcionar até melhor...”</p> <p><b>- Agora é mais difícil articular as diferenças das escolas todas...</b></p> <p>“É. Acho que foi mau para toda a gente. Tanto para os que estavam como para os que vieram”. (E9A)</p>	
<p><b> Alterações legislativas foram más para todos</b></p>	<p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p><b>- “Vou falar de uma questão particular: a avaliação dos funcionários, considera que ela está bem feita, bem organizada?</b></p> <p>Não. Não concordo porque é assim, e isto não tem nada a ver com a própria gestão da escola, não tem porque eu já estou há uns anitos com este cargo e vejo a... eles nem que queiram dar, até podem achar que nós somos todos muito bons, mas eles não têm autonomia própria para poderem dar porque têm só aquela percentagem para</p>	

<p><b>Descrédito da avaliação de desempenho do pessoal</b></p>	<p><i>dar o muito bom às pessoas...</i></p> <p><b><i>E antigamente tinham...</i></b></p> <p><i>E antigamente tínhamos. Antigamente, pronto, as pessoas sabiam e davam... Agora, não é possível porque a própria lei não permite que isso aconteça e eu acho que isso é um pouco injusto. Porque se eu sou tão boa, se eu trabalho tanto como àquela minha colega porque é que eu hei-de ter ou porque é que ela há-de ter e eu não, se nós trabalhamos todas em conjunto, se toda a gente se esforça... Há excepções, um ou outro que não... Mas em geral toda a gente se esforça para que as coisas corram bem e depois chega no fim do ano e não são realmente.... E nesse aspecto nós andamos para trás, porque dantes tínhamos todos muito bom e agora, há uns anos para cá não temos.</i></p> <p><b><i>E as pessoas sentem-se mal, desmotivam-se...</i></b></p> <p><i>Pois é assim, a progressão na carreira também conta com a nota no final do ano e antigamente, ao fim de tantos anos, éramos promovidos por diuturnidades, subíamos de escalão, ao fim de uns anos mudávamos de escalão e agora não... Há pessoas que agora chegaram ali e pararam, estancaram, não progrediram mais porque a avaliação não lhe permite que isso aconteça". (E10A)</i></p>	
--	--	--

## ANEXO XX – IMAGENS DA ESCOLA – ESCOLA B

### IMAGENS DA ESCOLA – ESCOLA B

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos orientadores da Escola</b>
<b>Ecosistema Relacional</b>		
<b>Modo de avaliação praticado pela anterior gestão visto negativamente</b>	<p>“Exacto, pois. Não, não tinha e acho que isso foi uma das coisas que fez as pessoas aderirem muito até à resposta dos questionários. Porque também houve um certo constrangimento por aquilo que se chamava, na altura, avaliação que era um olhar pessoal sobre o funcionamento de departamentos, de pessoas e da actuação de pessoas e isso foi negativo na maioria da comunidade educativa aqui”. (E1B)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	<p>- Acta de Conselho Pedagógico A1B apresenta a delegação de competências do Diretor no coordenador de departamento, para a convocação das reuniões de departamento;</p>
<b>Receio de conflitos</b>	<p>“Vi que não havia divergências, que não havia conflitos... Porque se houver outros colegas, pelo menos até hoje, não sei, não posso dizer que isso continuará para sempre a ser assim, até por várias razões que têm a ver com estas mudanças que agora houve, mas até aqui tem sido assim, se eu previsse que ia haver conflitos por haver outras pessoas interessadas eu não me metia nessas guerras porque acho que a gestão de uma escola, o funcionamento de uma escola com grupos dentro da escola, com grupos políticos, porque neste caso trata-se de política, trata-se de gestão e quando se trata de gerir a política está metida, e quando há essas coisas, a escola acaba por não funcionar bem”.</p>	<p>- Na Acta de CP A4B, refere-se que foi entregue à Equipa de Apoio às Escolas de um documento intitulado “O nosso olhar sobre o abandono escolar”;</p>
<b>Consenso</b>	<p>“O cargo de gestão, este aqui, começou por ser uma experiência também diferente nesse sentido, agradável porque foi de consenso, porque eu senti que todos os colegas votaram, só não votou o colega que não veio à escola nesse dia, de resto toda a gente votou na lista e quando assim é, é agradável. E o conselho geral depois formou-se com os restantes membros e eu sinto que tinha condições para trabalhar bem, mesmo pelos membros que foram indicados pela autarquia e os das outras entidades (Bombeiros, Centro de Saúde...) eram também pessoas, no pouco tempo e nas poucas vezes que fizemos reunião, a presidida por mim foi uma só, em Maio, de resto tivemos uma outra em que eu fui eleito, enfim, os contactos com eles foram 2 ou 3, mas percebi que as pessoas tinham vontade de colaborar, não havia ali más intenções (porque às vezes há pessoas com intenções duvidosas em relação à escola e em relação até ao funcionamento dela), não me pareceu que houvesse nada disso e tinha condições para andar”.</p> <p>“Eu não sou a favor de alargar a escolaridade obrigatória até ao</p>	<p>- Na acta A5B, o Diretor salientou os laços de colaboração e amizade de todos;</p> <p>- Na acta A8B é salientada a constituição de equipas para trabalhar temas</p>

<p><b>Dificuldade em aceitar alterações normativas sem que estejam asseguradas as condições de igualdade de oportunidades</b></p> <p><b>Escolaridade obrigatória a alunos maiores de idade – geradora de conflitos</b></p>	<p>12º ano, por várias razões. A não ser que, efectivamente, haja esta generalização de cursos profissionais no secundário e que permitam aos alunos... mas nós sabemos o que é que acontece nos nossos meios, sobretudo nos meios pequenos, não há todas as escolhas possíveis que eles queiram. E, portanto, vamos ter sempre muitos alunos contrariados ou que não estão a fazer aquilo que querem. Agora, desde que eles possam estudar dentro daquilo que eles gostam, eu aí acho que sim, não tenho problema nenhum. Obrigá-los a andar até ao 12º ano nos modelos tradicionais, seria um erro terrível porque ter miúdos de 17 e 18 anos obrigados a estar na escola, dentro da sala de aulas, bem... nós aqui já não é fácil, eu imagino em Lisboa e no Porto e em certos meios, provavelmente haveria porrada, é mesmo o termo, em muitas escolas todos os dias...” (E2B)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	<p>aglutinadores do EB e ES;</p> <p>- Na acta A9B é proposta a criação de um gabinete de mediação escolar, com o propósito de envolver professores e EE com vista a apaziguar conflitos.</p>
<p><b>Política conturbada</b></p>	<p>“Cheguei à direção após um processo conturbado em relação à direção anterior e, portanto, formamos equipa”.</p> <p>“(…)período conturbado em que foi destituído o antigo presidente do conselho executivo, na altura, pela assembleia de escola e entretanto a assembleia de escola teve de propor um nome à Direção Regional, foi proposto esse nome e essa pessoa, depois, convidou-me”.</p>	
<p><b>Dificuldades decorrentes das mentalidades vigentes</b></p> <p><b>Dificuldade em trabalhar em equipa</b></p>	<p>“E depois também há a mudança de mentalidades. Há muita resistência, há muita resistência por parte de alguns colegas na mudança de mentalidades, porque isto obriga-nos a trabalhar em equipa, uma articulação obriga-nos a trabalhar em equipa e eu acho que a grande resistência na nossa classe é essa: trabalhar em equipa. Cada um gosta de estar no seu cantinho, com as suas coisas, e portanto, a grande resistência também vem daí”. (E3B)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b>Motivações pessoais</b></p>	<p><b>“E gosta de trabalhar naquela escola?”</b></p> <p>Gosto.</p> <p><b>E porquê?</b></p> <p>Porque gosto. Sinto que acima de tudo, para além de ser professor, estou a desempenhar uma missão e é isso que particularmente me leva a trabalhar”.</p> <p>“A nível de equipamentos e recursos é visível que existiu progresso. A nível de relacionamento, particularmente, senti-me sempre acolhido. Como em todas as instituições humanas, certamente que têm dias, têm momentos. Não conheço nenhuma perfeita, mas penso que está num caminho, também de actualização. É normal que exista alguma incerteza nas pessoas</p>	
<p><b>Incerteza ligada às alterações</b></p>		

<b>normativas</b>	devido àquilo que o Ministério também vai publicando e isso pode ser que afecte...”	
<b>Conflitos</b>	<p>- <b>Pode criar alguns conflitos, algumas dificuldades de relacionamento, desmotivação?</b></p> <p>“Sim. É normal”. (E4B)</p> <p>♦♦♦♦</p>	
<b>Adesão dos pais</b>	<p>“Eu julgo que aqui nesta escola temos alguma dificuldade é na adesão dos pais, mas não nos questionários”.</p>	
<b>Melhorias no ânimo e na motivação</b>	<p>“Penso que talvez a nível de ânimo, de motivação, de clima de escola, no sentido que estamos a trabalhar todos para um objetivo comum, que é melhorar as condições físicas e não só, de trabalho mesmo das próprias equipas e estabelecer objetivos”.</p>	
<b>Excesso de burocracia desmotiva o voluntariar-se das pessoas na escola</b>	<p>“Não sei... Eu penso que a equipa tem de ser uma equipa coesa para fazer os questionários. Sei que isso dá um trabalho extra aos professores e nós, vou voltar a repetir mas, estamos cada vez mais sobrecarregados e eu noto que ninguém vai para uma equipa de autoavaliação de ânimo leve, contente, porque... Não vi ninguém a voluntariar-se... portanto, foi nomeada a equipa e têm reuniões muito frequentes. Portanto, eu não faço parte da equipa, ainda bem, também, era só o que faltava a esta altura do campeonato, mas reconheço que é um trabalho penoso, é penoso. Para quem está de fora, reconheço que de facto eles trabalharam imenso e na altura em que preenchi os questionários o que eu achei, mas penso que deve ser esse também o modelo do CAF, portanto, nem nunca pus isso em causa, achei que algumas perguntas se repetiam umas às outras, mas penso que é propositado para não haver incongruência. Não percebo muito da elaboração de questionários, mas penso que havia uma razão concreta para 3 perguntas abaixo voltar a perguntar a mesma coisa, mas de uma forma diferente...” (E5B)</p> <p>♦♦♦♦</p>	
<b>Bom ambiente relacional interno</b>	<p>“Está aqui bem? Gosta de estar nesta escola?</p> <p>Gosto. Já assinava o contrato eterno”. (E6B)</p> <p>♦♦♦♦</p>	
<b>Melhorias na relação dos alunos com a</b>	<p><b>Queria vir p’raqui? Queria vir estudar para esta escola?</b></p> <p>“Eu sinceramente, para mim era-me indiferente... Agora, a perspectiva negativa ou positiva, sinceramente acho que ainda não tínhamos noção disso, acho que a noção só foi recriada agora, porque só agora é que tivemos outra direção. Até ao 10º ano sempre tivemos a direção anterior. E fazendo aqui um</p>	

<p><b>Direção após a mudança de Direção</b></p>	<p><i>balanço, eu acho que sim... é muito diferente a perspectiva agora melhorou bastante, através da nova direção que tivemos, até porque sinceramente acho que os horizontes que tínhamos criado com a antiga direção, sendo um bocado objetivo, não foram nenhuns mesmo. Até porque a escola só agora é que começou a ter outro rumo..."</i></p>	
	<p><b>"Opinião inicial da escola..."</b></p>	
	<p><i>(Indecisão... silêncio...)</i></p>	
	<p><i>Acho que não tinha bem noção se era boa ou má".</i></p>	
	<p><b>"... Também veio do agrupamento... Também a mesma opinião?"</b></p>	
<p><b>Necessidade de adaptação</b></p>	<p><i>C - Eu na altura não queria vir para baixo porque da minha turma vieram poucochinhas, só vieram três, os meus colegas ficaram todos lá em cima, foi uma adaptação muito diferente aqui em baixo, tive de me habituar a novos amigos... e foi diferente, porque lá em cima andávamos todos juntos e aqui a adaptação era muito diferente..."</i></p>	
<p><b>Imagem negativa da direção anterior</b></p>	<p><i>"Chamo-me CI e também vim do agrupamento de escolas e quanto à antiga presidência, sinceramente, nunca gostei desde o início.... A minha prima estudou cá antes de mim e ela dizia-me que o antigo presidente não era assim muito bom... lam dizer-lhe as coisas e ele nunca ligava ao que os alunos diziam e proibia a utilização de computadores e isso... Agora, com a nova direção, não. Nós temos acesso a tudo o que queremos mesmo..."</i></p>	
<p><b>Ideia de que houve uma mudança para melhor</b></p>	<p><i>"Nós andávamos na escola, queríamos era divertir-nos, não pensávamos no Diretor...nada disso. Mas, agora, com a nova direção vemos que houve uma mudança muito grande e para melhor".</i></p>	
<p><b>Imagem positiva da escola apesar das más condições</b></p>		
<p><b>Nova Direção introduziu melhorias significativas e um novo estilo de relação humana</b></p>	<p><i>"Mas a noção que eu tinha de escola era positiva, nunca tive razões de queixa, apesar de ter poucas condições a nível de higiene e infra-estruturas. Agora, a nível de infra-estruturas e higiene tem melhorado. Ainda não estão 100% boas, mas já não estão tão más. E mesmo em relação ao Conselho Directivo novo há uma mudança muito grande, não só a nível de acessibilidades que nos dão, mas também a nível de podermos falar com eles, de ajudarem, serem mais amigos do que o antigo Diretor".</i></p>	
	<p><b>"As relações com os professores mudaram?"</b></p>	
<p><b>Mudança do ambiente relacional, que era muito mau e</b></p>	<p><i>Aluna – Bastante.</i></p> <p><b>Mas porquê? O que é que acontecia antes que não acontece agora?</b></p> <p><i>Aluna – Acho que não havia empatia com os professores. Quer</i></p>	

<p><b>melhorou</b></p> <p><b>Conflitos entre professores e entre professores e o Diretor anterior</b></p>	<p><i>dizer, depende dos professores... Com os que estão agora no Conselho Executivo sempre houve... mas, na altura com o antigo Diretor, havia muitos problemas entre os professores, que nós não sabíamos, havia uns certos grupos de professores, havia os que gostavam do Diretor e os que não gostavam.</i></p> <p><b>Havia um divisão interna...</b></p> <p><i>E isso causava um mau-estar, tanto para professores quanto para alunos". (E7B)</i></p>	
<p><b>A mudança de direção é que trouxe melhoria à escola e não tanto os procedimentos de autoavaliação</b></p>	<p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><b>"Grupo – Eu para mim está melhor mas também não é só por causa do processo de avaliação.</b></p> <p><i>(Alguns sorrisos, um certo silêncio)</i></p> <p><b>Pode dizer tudo aquilo que pensa...</b></p> <p><i>Porque mudou também a gerência, a direção, a liderança. Pode não ter sido também por causa do processo de avaliação, mas porque vêm novas pessoas. Há novas ideias, novas acções que vão fazer. Coisas novas que se propõem fazer. Pode não ter sido por causa do processo de avaliação, mas se uma escola é avaliada pelos projectos que tem, isso também influencia. É natural que a escola tenha projectos, mesmo com os alunos, tenha feito mais projectos, tenha aderido a mais actividades.</i></p> <p><i>Também se calhar porque agora há mais do que havia. Antes não havia...</i></p> <p><i>Não. Sempre houve, só que não aderiam. Até já houve mais do que agora". (E9B)</i></p>	
<p><b>Bom ambiente relacional entre funcionários e alunos</b></p>	<p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>"Gostei muito de estar na reprografia e no bar dos alunos, também. Foi um sítio que acabava por conviver com todas as pessoas, desde os professores, desde os funcionários, claro, e mesmo a nível dos alunos e que me sentia sempre muito ocupada, sempre com muito que fazer, mas sentia-me muito bem com aquilo que fazia". (E10B)</i></p>	
<p><b>Diminuição significativa dos conflitos</b></p> <p><b>Conflitos externos, mau-estar entre os</b></p>	<p><i>"... Tem vindo a ser agradável em relação a outros tempos que passamos, mas a nível pessoal, mais, eu acho. A nível do resto, eu acho que pouca mudança houve. Portanto, mantêm-se mais ou menos as mesmas coisas..."</i></p> <p><i>"(...) às vezes também ouço, muitas vezes na televisão ou na comunicação social, que também há revolta, se calhar da mesma forma que há no meu sector. Também muitas vezes é só mais</i></p>	



<p><b>professores devido às alterações legislativas</b></p>	<p>burocracia. Eu também entendo que da forma que eu ouço que exigem tanta coisa para avaliação, muitas vezes o professor também não tem tempo para tanto. Ou há de preparar as aulas, ou há de dar atenção aos alunos, ou há de pensar no que tem para fazer, porque é posto ali naquele patamar que tem de ser cumprido porque estou a ser avaliado e que é mais importante do que estar com os alunos...”</p>	
<p><b>Conflitos gerados pelo modelo de avaliação do pessoal</b></p>	<p>“A nível de avaliação de pessoal tenho que falar por mim. Portanto, eu, este ano e o outro ano fui avaliada, fui bem e isso gerou ( falo a nível geral) uma confusão muito grande. Eu reconheço que havia outras colegas que com certeza também mereciam, não é? Mas conforme as coisas foram postas, acho que foi mau. E, no entanto, eu fiquei nessa posição melhor, não é? Mas se calhar, a forma como foi feito deviam dar passos para que fosse abrangente para todas pessoas, para que todas as pessoas ...</p>	
<p><b>Limitações da avaliação do pessoal não docente</b></p>	<p><b>Se sentissem bem com a avaliação que lhe fosse atribuída.</b></p> <p>Exactamente. Mas as coisas são feitas por aqueles parâmetros, aquele limite, não pode haver mais e com certeza que as pessoas que avaliaram gostariam de dar mais às pessoas, darem uma margem maior, assim de muito bom. Depois, cria muitos conflitos a nível de colegas. Que eu acho que... Eu não pedi a ninguém para ser avaliada e me darem muito bom, não é? Com certeza que as pessoas é que reconheceram aquilo que eu valia. E se calhar o que eu desempenhei até aqui foi aquilo que eu desempenhei noutros anos. Mas nos outros anos a pessoa que estava não reconheceu isso e agora as pessoas que estão vieram reconhecer isso. Mas com certeza que agora as pessoas que fizeram isso, a direção e não só, as pessoas que estão nessa comissão de avaliação, digamos, com certeza tinham outros colegas melhores a quem eles queriam dar muito bom, mas há aquele limite e criam-se conflitos, conforme foi feito”.</p>	
<p><b>Melhoria do ambiente relacional Já que havia...</b></p> <p><b>Medo de falar</b></p>	<p><b>“E em relação ao ambiente, professores, alunos, que mudanças é que notou?</b></p> <p>A nível do que nós tínhamos, acho que houve uma mudança muito grande. Porque as pessoas acho que podem falar mais aberto. Não há aquele medo de que estamos a falar e de que está alguém a ouvir. Pelo menos é o que eu sinto”.</p> <p><b>“As pessoas, no fundo sentem-se um pouco mais soltas, desde que houve a mudança da direção...</b></p> <p>Acho que sim. “Não podemos fazer isto..” porque há alguém que vai contar ao Diretor”.</p>	

--	--	--

<b>Categoria</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos Orientadores da Escola</b>
<b>Imagem Institucional</b>		
<b>Inexistência de uma cultura de avaliação</b>	<i>“Houve muita dificuldade, por parte da equipa que veio avaliar, em conseguir detectar evidências de práticas que a escola tinha, embora não as evidenciasse. E nalguns domínios, de facto, não havia qualquer cultura de avaliação”.</i>	- O CP aprova uma moção de repúdio pelas notícias divulgadas na comunicação social a propósito da escola, salientando “o esforço dispendido na reabilitação da imagem pública da escola com oferta educativa diversificada e melhores condições para a aprendizagem”. (A14B)
<b>Adesão das pessoas aos projectos da nova Direção da escola</b>	<i>“E eu acho que as pessoas por ser se calhar uma linguagem diferente falar na missão da escola, que está no actual PE, falar na visão partilhada, construir um textozinho pequenino que seja a nossa visão para um futuro próximo, depois conseguirmos construir um conjunto de cinco ou seis valores que fossem os dominantes desta instituição e a que todos possam aderir de livre vontade... Isto levou a que as pessoas olhassem as coisas um bocadinho de maneira diferente e se entusiassem também para ser mais um instrumento de gestão a autoavaliação”.</i>	- O PEE salienta como pontos fortes da escola:
<b>Baixas expectativas em relação à escola</b>	- <i>“Tendo em conta a expectativa que se tinha, eu acho que reagiram muito bem e ficaram até satisfeitos. Todos os domínios foram avaliados com suficiente. O que se calhar para uma instituição que tem expectativas mais elevadas não é bom. Aqui havia algum receio de que alguns domínios fossem avaliados com insuficiente. E quando se soube que era tudo suficiente pelo menos respirou-se de alívio porque do mal, o menos. Mas havia a nítida noção, e até dos pais, de que não iria ser uma avaliação muito favorável. Aliás, foi logo questionado a oportunidade, o porquê de se ter pedido, ainda pelo anterior órgão de gestão, a avaliação nessa altura uma vez que não havia qualquer mecanismo de autoavaliação que permitisse de facto preparar-nos para a avaliação externa. Isso foi muito questionado na altura”.</i>	*Corpo docente qualificado e experiente * Liderança e gestão competente e eficaz *Bom clima de trabalho * Bom funcionamento de alguns serviços da escola
<b>Imagem negativa da escola</b>	<i>“Os professores e os pais também porque havia uma imagem não muito favorável da escola no meio. E os pais que vinham cá perguntar: então, mas ainda estamos num período em que não se consolidou uma nova imagem, as pessoas ainda têm uma imagem muito negativa desta instituição, porque é que se pede agora uma avaliação externa? Isto não vai resultar, não vai resultar em termos... pronto...”</i>	Também apresenta, entre os pontos fracos: *Carência da formação de professores na área científica e pedagógica e no domínio das NTIC *Falta de articulação horizontal e vertical ao nível dos departamentos e dos 2º/3º Ciclo e
<b>Receio das lideranças intermédias</b>	<i>“Mas eu acho que foi bom. Porque se conseguiu partir exactamente daquilo que existia. Os professores também estavam um bocadinho receosos, quer os coordenadores de departamento, quer os Diretores de turma, os próprios</i>	

<b>Vontade de mudança institucional</b>	<i>alunos também. Embora a Inspeção, a equipe de avaliação, tenha ficado com a noção nítida de que havia já uma vontade de mudar, quer por parte de funcionários, de professores, de pais, etc. Ficaram, pelo menos, com essa noção. Agora, resumindo e voltando ao início, perante as expectativas que havia, o ter suficiente nos 5 domínios foi um alívio”. (E1B)</i>	Secundário * Fraca monitorização da avaliação dos alunos *Horários de alunos pouco equilibrados *Insatisfação com as redes de transportes
<b>Imagem positiva da Direção da escola</b>	♦♦♦♦	* Insuficiente liderança dos responsáveis pelas estruturas de coordenação
<b>Boa localização</b>	<i>“Estou, estou. Tanto assim que eu o ano passado no concurso nem concorri e como a Helena sabe, se tivesse concorrido ficaria em X, porque eu estava mais ou menos próximo da IL nos concursos... Ela ficava meia dúzia de lugares à minha frente, no lugar 100, cento e poucos, e eu sabia que ela ia sair de lá, portanto, entrava eu lá, mas eu não quis ir, preferi ficar aqui devido à mudança que tinha havido aqui na escola em termos de gestão, em termos da direção, e como a escola aqui é boa, a distância é pouca, a estrada é boa, preferi continuar aqui”. (E2B)</i>	*Deficiente monitorização dos apoios educativos *Frac agilização dos procedimentos administrativos
<b>União entre os professores</b>	<i>“ Felizmente as escolas onde estive quase sempre, pelo menos esta, nestes últimos anos, e as primeiras onde estive, havia sempre essa união entre todos que evitava, que fazia com que quando havia estas coisas não havia guerras porque normalmente toda a gente era consensual”. (E2B)</i>	* Falta de um processo de autoavaliação global  No PEE, a <b>visão</b> da escola: a escola deverá ter como visão a excelência do serviço educativo (...), tendo em conta a diversidade de percursos educativos, apostando na criatividade e inovação, na flexibilidade da sua estrutura administrativa e pedagógica e no dinamismo dos membros da comunidade educativa.
<b>Despreocupação face aos previsíveis maus resultados da avaliação externa</b>	♦♦♦♦ <i>“Não ficamos muito preocupados, sinceramente. Porque toda a gente conhecia, nomeadamente os inspectores, conheciam o estado em que a escola estava. Portanto, a situação era por demais conhecida. Eles, connosco, depararam-se com um espírito de frontalidade, sinceridade, que os admirou bastante, na altura, porque não é normal as pessoas terem este tipo de ... Nós admitíamos todos os problemas da escola. Nós estamos aqui, sabíamos melhor que eles esses problemas. Mesmo assim penso que é visível no relatório da avaliação externa que eles começaram a notar... nós estávamos cá já há uns meses...”</i>	
<b>Prioridade: melhorar as condições de trabalho na escola</b>	<i>“(...)e eles começaram... pelas entrevistas que fizeram, etc, começaram a notar já alguma predisposição para a mudança e para essa autoavaliação que ainda não tinha sido iniciada nessa altura. Portanto, nós estávamos cá há uma questão de meses não tivemos tempo para isso. Para já tivemos que andar a concertar, a fazer remendos, em coisas que havia aqui que era necessário e eram urgentes sob pena da escola não funcionar como deve ser e então nessa altura apostou-se mais na oferta educativa, no dar condições aos</i>	O PEE apresenta os seguintes <b>pontos fracos</b> : ☒ Insucesso e abandono escolar. ☒ Carência da formação de professores na área científico/pedagógica e no domínio das novas tecnologias da comunicação e informação. ☒ Fraco contributo dos

<p><b>Baixas expectativas em torno da escola relativamente aos resultados da avaliação externa</b></p>	<p><i>alunos, no dar condições aos professores, aos funcionários, de trabalho, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, propriamente dito, portanto, porque isto era uma lacuna muito grande aqui nesta escola. E, portanto, acho que não houve assim nenhuma surpresa em relação às pessoas que estavam nesta escola quanto à avaliação que nos foi dada.”</i></p>	<p><i>Encarregados de Educação para a vida (funcionamento) da escola.</i></p>
<p><b>Dificuldade em conhecer a organização / funcionamento</b></p>	<p><i>“Nós até estávamos à espera que fosse pior.</i></p> <p><i>E portanto, para nós o impacto não... Foi bom porque nós ficámos a ter uma noção em que pontos é que se centra, os domínios da avaliação e isso clarificou-nos e ajudou-nos bastante, onde é que nós devíamos incidir mais. E depois, iniciamos então, este ano, a autoavaliação, que era... Nós já tínhamos essa ideia quando entramos para aqui como Comissão Provisória. No entanto, houve coisas que tiveram que passar à frente obrigatoriamente porque a escola estava num estado que num...”</i></p>	<p><i>❑ Falta de articulação horizontal e vertical ao nível dos departamentos e ao nível do 2º /3º Ciclos e Secundário.</i></p> <p><i>❑ Fraca monitorização da avaliação dos alunos.</i></p> <p><i>❑ Falta de preparação dos funcionários no domínio das técnicas laboratoriais.</i></p> <p><i>❑ Falta de material e segurança nos laboratórios.</i></p> <p><i>❑ Falta de uma sala de estudo com materiais produzidas pelos departamentos.</i></p>
<p><b>Melhorias estruturais do espaço físico</b></p>	<p><i>“Sim, sim... isso... mudaram as placas aqui neste pavilhão, no das aulas e no ginásio; ganhámos o prémio da escola solar, portanto temos aí os painéis fotovoltaicos e o solar lá em cima no ginásio e a estrutura física da escola, porque esta escola era muito fria, parecia um convento, com o devido respeito pelos conventos, e tentámos dar um ar mais apetecível através do mobiliário, porque quem conhecia esta escola há 2 ou 3 anos atrás com certeza nota logo a diferença quando aqui entra. E portanto, também se optou por dar um ar acolhedor à própria escola, quer através do mobiliário, dos cortinados... Tentou-se fazer assim... Todas as salas têm quadro branco, deixaram-se os quadros pretos, de giz. Pusemos quadro branco em todas as salas, os cortinados também já mudámos em todas as salas, aqui no polivalente também praticamente mudámos o mobiliário todo, está tudo novo para os miúdos. Houve uma aposta para tornar esta escola numa escola. Mudamos a sala de educação especial que estava num buraco aqui fora e passamos para a sala 1, que é uma coisa mais arejada, com dignidade (acho eu), demos um bocadinho mais de condições à S. ( a nossa psicóloga). Também nunca cá tivemos psicóloga”. (E3B)</i></p>	<p><i>❑ Falta de uma sala de Diretores de Turma com condições para o exercício das suas funções.</i></p> <p><i>❑ Equipamentos informáticos e audiovisuais ultrapassados.</i></p> <p><i>❑ Falta de acessibilidades para deficientes.</i></p> <p><i>❑ Horários dos alunos pouco equilibrados.</i></p> <p><i>❑ Insatisfação com a rede de transportes e os autocarros não apresentam condições de segurança.</i></p> <p><i>❑ Falta de sala de estudo orientado.</i></p> <p><i>❑ Falta de hábitos e métodos de trabalho.</i></p> <p><i>❑ Fraco domínio da língua portuguesa.</i></p> <p><i>❑ Fraca motivação para o estudo.</i></p> <p><i>❑ Falta de perspectivas profissionais.</i></p>
<p><b>Expectativa baixa relativamente aos resultados da avaliação externa</b></p>	<p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>“Os resultados foram os expectáveis. Nós estávamos à espera porque a escola tinha imensos pontos fracos, só não via quem não queria, mas também ficámos contentes, exactamente porque houve uma avaliação, porque as pessoas foram entrevistadas, puderam dar a conhecer um</i></p>	<p><i>❑ Baixo nível sociocultural do meio onde a escola se insere.</i></p> <p><i>❑ Decréscimo da taxa de conclusão do 3ºciclo, no último triénio.</i></p> <p><i>❑ Resultados obtidos nos exames nacionais do 9ºano, na disciplina de Matemática,</i></p>

<p><b>A descoberta de que a escola possuía pontos fortes</b></p>	<p>bocadinho o trabalho que era feito e independentemente de não haver outros processos, havia pessoas que trabalhavam, independentemente dos resultados. E fomos apontados alguns pontos fortes com os quais nós ficámos contentes. Portanto, os pontos fracos não eram novidade, mas os pontos fortes deram-nos também um bocadinho de ânimo para continuarmos”. (E5B)</p>	<p>expressivamente abaixo dos referentes nacionais.        ❷ Resultados, na generalidade das disciplinas do ensino secundário, inferiores aos nacionais, apresentando discrepâncias significativas relativamente às classificações externas.        ❷ Insuficiente liderança dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão, que não promove as acções necessárias para assegurar a sequencialidade das aprendizagens.</p>
<p><b>Falta de conforto e de equipamentos capazes</b></p>	<p>♦♦♦♦</p> <p>“Eu quando cá cheguei senti uma grande dificuldade, uma grande mudança porque a escola de cima era nova, tinha certos confortos, enquanto que aqui com a antiga direcção ... não os havia. Por exemplo, os computadores e equipamentos que temos hoje em dia foi com a nova direcção, foi de há um ano para cá. Eu agora sinceramente digo, estou a sair da escola, mas a escola está a ficar mesmo boa para mim”.</p>	<p>Deficiente monitorização dos apoios educativos.        ❷ Fraca abertura à inovação, o que não tem potenciado a diversificação dos processos de ensino e aprendizagem.        ❷ Fraca agilização dos procedimentos administrativos e funcionais dos serviços de administração escolar</p>
<p><b>Aposta nas infra-estruturas</b></p>	<p>“No início era um pouco... porque não ligavam assim tanto às condições da escola, achava um bocado mau isso, mas não ligava assim muito... Agora, com a mudança do Conselho Directivo, fazem mais mudanças e apostam mais nas infra-estruturas e conseguem... estão mais disponíveis”.(E7B).</p>	<p>❷ Fraca participação da comunidade educativa nas diferentes estruturas de gestão da escola.        ❷ Falta de um processo de autoavaliação global, consistente e abrangente, o que condiciona a capacidade de autorregulação e melhoria da escola.</p>
<p><b>Mudança da imagem física da escola</b></p>	<p>♦♦♦♦</p> <p>“Nós já temos ganho alguns prémios. A escola tem ganho prémios nesses projectos. E em termos físicos também já mudou algumas coisitas. Não muda mais porque o Ministério não manda dinheiro. Agora nas relações humanas, há muitas coisas que não dependem só da escola, também dependem das pessoas. Nós próprios entre nós também temos de mudar de atitudes ... não é? E coisas assim”. (E8B)</p>	<p>❷ Falta de um processo de autoavaliação global, consistente e abrangente, o que condiciona a capacidade de autorregulação e melhoria da escola. (p.37)</p>
<p><b>Melhoria dos recursos informáticos</b></p>	<p>♦♦♦♦</p> <p>“A nível de recursos...        Nesse aspecto sim, a nível de recursos informáticos e assim estamos um bocadinho melhor. Sim. Naquela altura não havia CEM. E a nível da biblioteca também não tinha as mesmas instalações, é lógico. Portanto, houve essa mudança, sim”. (E10B)</p>	

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos Orientadores da Escola</b>
<b>Distorção Funcional</b>		
<b>Legalismo conformista</b>	<p>“O que a escola se limitou a fazer era uma conformidade com a execução de um plano anual de actividades”.</p>	<p>- Na acta A2B, o Presidente da CEP alerta para a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, tendo em consideração a dissemelhança dos alunos;</p>
<b>Lentidão dos processos burocráticos</b>	<p>“Aprovámos na semana passada, no CG, o Projecto Educativo que foi elaborado por uma equipa e que foi apresentado ao CP, suponho que em Novembro ou Dezembro do ano passado. Este interregno deveu-se à formação do CG, que ainda era o Transitório, houve alguma dificuldade porque entretanto a Câmara também mudou, houve eleições autárquicas e só agora é que foi possível levar ao CP para aprovação”.</p>	<p>- Na reunião do CP (A5B), o Diretor refere dificuldades de articulação vertical e horizontal de conteúdos no Departamento de Línguas e Físico-Química; na mesma reunião fica agendada a entrega do PEE para Setembro;</p>
<b>Motivações institucionais / motivações pessoais</b>	<p><b>- E as motivações das pessoas que estão envolvidas desde o início são motivações unânimes de dar valor à autoavaliação, são motivações pessoais ou institucionais?</b></p> <p>“Penso que são institucionais. Pessoais também, há um desafio pessoal de levar pela primeira vez esta tarefa por diante, que nunca foi experimentada aqui...”</p>	
<b>Percepção de que há muito a melhorar</b>	<p>- “Há noção de que alguns sectores já estarão a funcionar melhor. Agora, há também a consciência de que há muita coisa a melhorar e eu penso que toda a gente está à espera que se diga, sem ofensa, aquele serviço não funciona bem, etc., porque toda a gente tem a consciência que de facto ainda é muito recente algumas alterações que foram introduzidas e que não estão ainda a produzir os efeitos que se pretendia e estão à espera realmente que estes inquéritos possam trazer...”(E1B)</p>	<p>- Nas actas do CP, o Diretor apela ao cumprimento dos critérios de avaliação definidos em departamento e aprovados em CP. Apela também ao bom senso na atribuição de níveis / classificações. Refere ainda a importância da uniformização de critérios quando da leccionação do mesmo nível por docentes diferentes.</p>
<b>Alterações normativas que vêm alterar as expectativas existentes</b>	<p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>“Infelizmente, quem manda, manda assim, mandaram encerrar, encerraram as escolas, extinguiram a escola secundária e a escola básica AR e automaticamente, ao extinguirem as escolas, extinguiram os órgãos que existem nessas escolas: a direcção, o conselho geral, todas essas coisas e portanto, nós estamos extintos por despacho de secretário de estado com efeitos, creio eu, a 1 de Agosto. De maneira que, ainda há poucos dias um</p>	<p>Necessidade de justificação de todos os casos que “fujam à normalidade” e dos</p>

<p><b>Falta de diálogo e de respeito do ME para com as escolas</b></p>	<p><i>dos membros do conselho geral me mandou mail a perguntar não marcava uma reunião ainda antes do final de Julho para dar conta do ponto da situação, para falar do futuro e também, como tinham feito na escola AR, para fazer a própria extinção do órgão. Achei muita piada a isso “a própria extinção do órgão”, já está extinto, quer dizer, legalmente há uma data já para a extinção. A partir do dia 31 de Julho... Aliás não temos poder para o extinguir, não é?</i></p> <p><i>“Até hoje não recebi qualquer informação acerca do que se está a tratar. Isto tratando-se de um órgão ( e também digo isso na informação que mandei às pessoas, aos membros do conselho geral) que tem sido tão apapricado pelo governo; quando foi criado parecia que aquilo ia ser a resolução de todos os problemas que há nas escolas, em termos de gestão, pelo menos, e legalmente tão conceituado, porque tem de facto poderes importantes: escolher o Diretor, demiti-lo, etc ; não faz sentido que alguém que tem este poder não seja minimamente informado quando a própria escola é extinta”.</i></p> <p><i>(...) já não basta não nos pedirem opinião, porque não a pediram, não fomos tidos nem achados, e também não tenho qualquer problema em dizer que é típico, tem sido típico deste governo fazer isso, a chamada política do facto consumado. Tomam as decisões e dão conhecimento delas quando calha”.</i></p> <p><i>“Mas só para dizer que da minha parte a experiência não teve nada de especial, agora na parte final está a ser negativa só por isso, porque percebi que afinal de contas aquilo vale muito pouco, pelo menos o valor que politicamente a nível do Ministério lhe é dado, na prática, é muito pouco”.</i></p>	<p><i>mais de 50% de níveis inferiores a 3 ou a 10. (A9B)</i></p> <p><i>- Na acta A12B, O Diretor chama a atenção para a importância de salvaguardar nas actas das reuniões de avaliação alterações significativas das classificações a ser efectuadas no 3º Período.</i></p> <p><i>- Uma professora de português solicita que sejam definidos no início do ano os dias em que não há actividades lectivas, dada a dificuldade de cumprimento do programa. Ao que a assessora do Diretor responde que houve necessidade e dificuldade de ajustamento de horários devido às acções de formação desenvolvidas durante o ano. (A14B)</i></p>
<p><b>Ausência de monitorização dos processos</b></p>	<p><i>“Sim... Não havia... Quer dizer, havia coisas que se faziam e que não estavam registadas... Mas a propósito disso há uma coisa engraçada, que se passou mesmo agora, que é a questão do registo, do ter que se registar tudo quanto se faz na escola. Acho que é um exagero. Acho que é um exagero e acho que a avaliação, uma autoavaliação ou externa. A externa baseia-se seguramente em indicadores, como se diz, e nesses dados todos tem de estar tudo registado. A interna também. Nós, este ano, fizemo-la, eu fiz parte da equipa. Bom eu não queria falar na quantidade de documentos e registos e papéis e tudo o que é necessário fazer-se. Não por uma questão de trabalho, também dá trabalho, mas por uma questão até economicista. Vivemos num período em que de facto se fala muito em poupar, mas eu não vejo ninguém a poupar, vejo</i></p>	<p><i>No PEE, a missão da escola: a promoção da formação integral do aluno enquanto cidadão responsável, solidário e participativo, bem como o seu sucesso educativo, visando não apenas o prosseguimento de estudos, mas igualmente a</i></p>
<p><b>Gasto exorbitante de papel</b></p>		



<p><b>Aumento do quantidade de registos sem o correspondente na qualidade</b></p> <p><b>Superficialidade dos procedimentos de avaliação formal quantitativa</b></p> <p><b>Contradições da anterior gestão</b></p> <p><b>Falhas do funcionamento organizacional devidas a falta de coordenação e divulgação das actividades desenvolvidas</b></p> <p><b>Imagem fragmentada da escola por parte dos</b></p>	<p><i>é tudo a estragar e isto, em muitos aspectos, é pura e simplesmente estragar papel.”</i></p> <p><i>“Quando comecei a dar aulas há vinte e tal anos como disse, no colégio particular, aquilo funcionava de uma forma um bocadinho diferente, era em auto-gestão, digamos assim, e era Diretor de Turma também e como Diretor de Turma eu não me lembro de ter lá papéis, quer dizer tinha meia dúzia de papéis, de registos, claro, as pautas de cada período com as notas dos alunos, enfim, que se faziam e não havia assim grande coisa, e umas actas no final do período, e mais nada, praticamente. Há meia dúzia de anos já enchíamos quase um dossier durante o ano, com papéis. E este ano eu tenho 2 dossiers de papéis da Direção de Turma! O que é que aquilo vale? Nada! Agora tenho ali para aí 500 folhas para por para o lixo! E para quê? Pergunto eu. O ensino é melhor por causa disso? Eu ensino melhor? Eu sou melhor professor? Os alunos aprendem mais à conta de tantos papéis?” “(...)eu acho que uma avaliação que se baseia exclusivamente também nesse tipo de evidências de papéis é capaz também de não ser...</i></p> <p><b>Fica pelo superficial...</b></p> <p><i>Exactamente. É um bocado isso”. (E2B)</i></p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><i>“Nós quando chegámos aqui como Comissão Provisória, deparamo-nos logo com o facto de a escola ter-se candidatado, requisitado a avaliação externa, o que para nós parecia um absurdo porque esta escola não tinha qualquer política de autoavaliação. Nenhuma. E, portanto, nessa altura, quando chegámos, pedimos um adiamento, mas só nos concederam uns meses”.</i></p> <p><i>“Concluimos que já havia algumas coisas que estavam a ser feitas, relativamente às propostas feitas pela IGE, que já há coisas a serem feitas, mas que a escola ainda falha na sua divulgação e na sistematização das coisas da avaliação sobretudo. Portanto, já há muita coisa que se faz nesta escola mas ainda há pessoas, nomeadamente, funcionários e alunos, que não se apercebem de tudo o que é feito e depois falta a divulgação. E dizer de que forma é que essas actividades ou esses projectos são positivos no contributo para o sucesso escolar dos alunos. E na tal articulação entre os conteúdos curriculares e os que não são curriculares”.</i></p>	<p><i>inserção e integração permanentes no mercado de trabalho.</i></p>
---	---	---

<b>diferentes intervenientes</b>	<p><i>“Em termos pedagógicos é a articulação curricular entre departamentos e conselhos de turma. Pronto. Aí ainda falha. Houve já bastantes esforços envidados pelo Diretor, neste caso pelo T., mas que não atingiram os objetivos que ele pretendia. E portanto, isso ainda é uma falha aqui em termos pedagógicos. E depois a tal avaliação das aulas de apoio. Nós sabemos que os alunos tiveram aulas de apoio e que, em alguns casos, através dos planos de recuperação e de acompanhamento, que surtiram efeito. Mas não sabemos como é que se chegou a esse surtir efeito. Portanto, não ainda a monitorização desses processos. Nalguns processos já se faz, mas noutros ainda não”.</i></p> <p><i>“Assim de repente, a primeira que me ocorre é dificuldade em... Há pessoas que têm posturas diferentes em relação ao que deve ser uma articulação. Há pessoas que defendem que ela deve ser feita nos departamentos e automaticamente transportada para os conselhos de turma. Há pessoas que defendem que ela deve ser feita nos conselhos de turma e que não deve haver nenhuma orientação superior, digamos assim. E, portanto, essa discussão arrastou-se no tempo e não se fez nada (...)Eu acho que... penso eu que foi sobretudo por isso, por não haver consenso, que ainda não se conseguiu por de pé um modelo de articulação”.</i></p> <p><i>“Nós pensamos que a grande maioria das coisas que nós lá propusemos são exequíveis, mas só que, lá está, aponta tudo para o trabalho de equipa e algumas equipas formadas por professores e funcionários, o que também é complicado, não é? Mas a parte da monitorização de permutas, de utilização de materiais informáticos e por aí a fora, por um lado, os funcionários têm mais uma noção de quantas vezes é que um professor requisita e não sei quê., mas por outro lado, não há o tratamento informático desta informação. Nós no final do ano, nós direção, se quiséssemos fazer um estudo, não temos hipóteses nenhuma e aí é que entrariam os professores”.</i></p> <p><i>“Acolheram bem. A A. fez esse tratamento e nós temos uma resposta aos inquéritos muito boa. A percentagem mais fraca foi a dos pais, mas foi 58%, mas os outros andou tudo na casa dos 80 e.. , 90 e</i></p>
<b>Dificuldades de articulação curricular</b>	
<b>Insuficiência dos processos de monitorização</b>	
<b>Ausência de consenso entre os professores que impede a articulação curricular e a implementação de medidas de melhoria</b>	
<b>Lentidão dos processos também provocada por uma certa resistência</b>	
<b>Dificuldade em implementar o trabalho de equipa</b>	
<b>Dificuldade em obter a</b>	

<p><b>participação e a colaboração dos pais</b></p>	<p>poucos % ... Nós também tivemos colegas, sobretudo na classe docente, tivemos pessoas em que, por exemplo, o inquérito do princípio ao fim era sempre o nível 5, ou então era sempre o nível 0 ou 1. Portanto, quer dizer, nem uma instituição é perfeita ao ponto de ter 5 a tudo, ou pelo menos leva-se muito tempo a atingir esse nível, e numa instituição onde nunca houve uma avaliação e que vem de um período com muitos problemas e continua com problemas, é impossível estar tudo no 5. Portanto, as pessoas têm que... Mas também não está tão má, tão má que esteja tudo no zero ou tudo no um. Porque havia colegas que não sabiam que estavam representados no Pedagógico. Ex: Estou representado no Conselho Pedagógico / Conselho geral e punham 0. Portanto, isso..." (E3B)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b>"Assobiar p'ró lado" / Irrelevância</b></p>	<p><b>Não teve acesso ao relatório?</b></p> <p>"Julgo que ouvi falar de que poder-se-ia melhorar a nível de interdisciplinaridade, articulações. Para mim, isso vale o que vale. Acho que as articulações têm que passar mais por uma proximidade dos professores do que propriamente por ser consubstanciado nos papéis, os quais não aprecio demasiado..."</p>	
<p><b>Percepção descontínua e fragmentada dos processos</b></p>	<p>"Também já não fiz tanto parte dessa reflexão. Portanto, fiz mais parte integrante da elaboração e também da contagem, sim, mas foi mais por aí". (E4B)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b>Diferentes modos de estar dos atores institucionais</b></p>	<p><b>- Quanto mais papelada pior...</b></p> <p>"É sempre. Houve colegas que levaram para casa para reflectir, para fazer aquilo com alguma calma, houve outros que fizeram num intervalo ou outra coisa qualquer..."</p>	
<p><b>Visão fragmentada da realidade escolar, mesmo nas lideranças intermédias</b></p>	<p><b>- E os funcionários? Deu conta?</b></p> <p>"Não. Dei conta que foram distribuídos, mas não me apercebi do resto... Não sei se foi dado ao Chefe de pessoal (que agora não tem esse nome) e se foi ele que fez a distribuição, não sei, não sei...Passou-me um bocadinho ao lado". (E5B)</p>	



## ANEXO XXI – IMAGENS DA ESCOLA C

### IMAGENS DA ESCOLA – ESCOLA C

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos orientadores da Escola</b>
<b>Ecosistema Relacional</b>		
<p><b>Corresponsabilidade / Delegação / Confiança / Transparência (?)</b></p>	<p><i>“Se me perguntar agora qual é o ponto da situação, eu não lhe sei dizer nesta altura... Não sei até porque eu faço questão em me afastar do trabalho da comissão.... (Silêncio)...</i></p> <p><b>Para...</b></p> <p><i>Sim. Porque naturalmente que nós temos... Não é bom, não é bom... Não... Não é bom... Eu só intervenho nisso quando vejo que eles sornam...</i></p> <p><b>Ou seja, quando não estão a avançar com o trabalho...</b></p> <p><i>Exactamente... Exactamente... De resto...</i></p> <p><b>Não intervém para não interferir em critérios, em...</b></p> <p><i>Pois...É sempre um... Não acho bem...” .</i></p>	<p>- A acta A1C começa com um ponto prévio onde um coordenador de departamento intervém a propósito do RI e intervenções dos participantes, bem como de decisões face à constituição do CP, nomeadamente a participação ou não do SPO.</p> <p>- Na acta A5C é posto em causa a eficácia do Plano de Ação da Matemática;</p> <p>- Na acta A9C, uma conselheira felicita o Diretor por ter permitido, colaborado e viabilizado a apresentação de mini-projectos para o ano letivo seguinte.</p> <p>- Na acta A17C indica-se que as sugestões dos departamentos para o PEE têm sido nele inseridas. Os departamentos são chamados a sugerir temas de formação. Na mesma acta fica registado que a nomeação dos representantes dos EE e dos professores para os painéis de avaliação externa é delegada nos coordenadores de DT e nos coordenadores de departamento.</p> <p>- Na acta A20C, o grupo de francês,</p>
<p><b>Percepção de que não se participa nas decisões</b></p>	<p><i>“Uma das questões que se detectou foi uma enorme desmotivação ao nível do pessoal não docente... Muito maior do que do pessoal docente. Uma enorme desmotivação... Nós temos 50 e tal funcionários... A grande maioria não respondeu às questões, e a outra parte, “não sei, não sei, não sei..., não faço ideia... ”. Portanto, isto é claramente desinteresse, alheamento e é preciso ver porquê... É preciso.. Mas depois ressalta daquilo também, de alunos, professores, e isto tem de ser decodificado, veio dali a evidência de um deficit de participação, de um sentimento de deficit de participação. Aquelas perguntas de “ foi ouvido para isto... para o regulamento, para não sei quê... foi ouvido quanto aos horários, foi ouvido...” Portanto, e notou-se que as respostas onde a predominância dos “às vezes” e dos “nunca” existiam eram exactamente ao nível da participação, ao nível daquelas questões que se prendiam com o sentimento da participação. É claro que nós, e temos sempre que decodificar isto e eu sou suspeito para falar porque sou o Diretor, não é? E, portanto, sou suspeito. Mas eu penso que muitas vezes isto não tem a ver com a realidade, com a maneira como</i></p>	
<p><b>Corresponsabilidade</b></p>		

<p><b>Conflitos de interesses</b></p>	<p><i>isto se passa, mas com a percepção que nós temos do que é que é participar. Porque há muita gente que pensa que a participação existe quando a minha opinião prevalece e isto não tem... Quer dizer, participar é dar voz a toda a gente, é ouvir toda a gente, é... mas não tem necessariamente que ser aquela daquele ou aquela daquele, até porque as duas são inconciliáveis. Portanto, participar não tem necessariamente que ser apenas quando “fui ouvido... Não.. Mas foi ou não foi? Não. Não fui ouvido”... Então, não participou... Foi convidado a participar, agora o prevalecente não foi aquele... Portanto, há aqui sempre algumas questões, eu sou suspeito para falar disto, mas claramente que existe esta questão... E pronto... E foi esse.. é esse o ponto em que estamos. (E1C)</i></p>	<p>manifesta o seu desagrado pela não inclusão das actividades sugeridas na Semana Aberta.</p>
<p><b>Ansiedade perante os resultados dos procedimentos de autoavaliação</b></p>	<p><i>“E são os professores porque os professores é que são os atores principais, como é óbvio. São os professores que fazem coisas. A reação que eu achei mais relevante foi a curiosidade em conhecer resultados... “Como é... Queremos ver o relatório”. Daí, eu há bocadinho lhe ter dito, sub-repticiamente “eu até nem dei grande visibilidade ao primeiro relatório” , e disse assim “eu acho que ele é pobrezinho”, foi assim que eu disse...</i></p> <p><b>Sim...</b></p> <p><i>Porque exactamente havia uma grande ansiedade em conhecer as conclusões, o que... Penso que as pessoas estariam à espera que a comissão fosse pessoalizar críticas, pontos fracos... “Não... Aqui trabalha-se mal... É fulano e sicrano...” E a comissão de facto não faz isso e analisa as estruturas global mente e não... Portanto, o que foi mais curioso foi as pessoas (professores) pretenderem saber esse tipo de questões...” (E1C)</i></p>	
<p><b>Conflitos internos e externos gerados a partir das pressões políticas e burocráticas</b></p> <p><b>Competição</b></p>	<p style="text-align: center;">♦ ♦ ♦ ♦</p> <p><i>“De alguma forma sim, particularmente no ano de constituição do CGT, que foi um ano complicado, com muitas reuniões, com muitas sessões de trabalho, e eu ainda tive essas horas, mas as outras pessoas que estavam a participar em comissões específicas que foram constituídas para o RI, para avaliação das candidaturas a Diretor, não havia qualquer redução, e isso de facto torna-se desagradável e faz com que as pessoas estejam no cargo por brio e tentem fazer o seu melhor, mas muitas as vezes é quase humanamente impossível que façam o acompanhamento de todas as variáveis de uma escola para poderem depois decidir e cumprir</i></p>	



<p><b>de não-participação</b></p>	<p>continuam a achar que a escola tem uma direção que é o Conselho Executivo e tudo passa por aí e não há mais órgãos na escola”. (E2C)</p>	
<p><b>Mega-agrupamento e alterações das rotinas de autoavaliação</b></p>	<p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p>“É que de facto, no final do ano passado, as coisas praticamente ficaram sem prosseguimento, até porque estas escolas aqui juntaram-se de facto, juntaram o mega-agrupamento. Pronto. Mega-agrupamento e automaticamente o processo encerrou no final do ano”.</p> <p>“Esses inquéritos foram distribuídos aos professores, mas no final do ano, portanto, fizemos o estudo deles, mas não chegámos a fazer o relatório porque, entretanto, quando de soube que esta escola iria fazer parte do mega-agrupamento, o presidente, na altura disse: “Não vale a pena”. Portanto, esse estudo foi inconclusivo, quer dizer, não se acabou, porque ficou... Isso aí é que seria interessante”.</p> <p>“Quando soubemos no final, perto do final do 3º Período, que a escola iria fazer parte do grande agrupamento, o presidente disse mesmo: “Pronto! Acabou aqui. Não vale a pena!” P’ro ano a escola vai ter mega-departamentos, e pronto. E foi isso. Quer dizer, não chegamos a fazer esse estudo. Eu, na altura até achei que deveria se concluir para ver aquilo que pensavam, que era o sentir dos professores acerca daquelas práticas, se eram importantes, se não eram importantes, se existiam, se não existiam”.</p>	
<p><b>Mentalidade de pouca valorização do estudo</b></p>	<p>“ (...)a mentalidade dos portugueses é assim – mas para quê estudar? Eu tinha alunos que me diziam assim aqui há uns 4 ou 5 anos: Ó stôr eu quero estudar para quê? Tenho lá o meu vizinho que tem a 4ª classe e ganha dinheiro na construção, porque é que eu venho aqui? Desvalorizavam. A cultura é... isto não vale nada”.</p> <p>“Ainda ontem falei com uma colega, temos uma colega que tem aí um aluno de Leste : uma barra! Porque a mentalidade... Ela contava-me isto: “olha, sabes, eu tinha uma empregada que vinha fazer umas horas a minha casa que era ucraniana. E ela dizia-me assim: aqui ninguém estuda nada! Estão numa casa só vêem televisão, ninguém estuda nada!” E diz-me ela assim: “Sabe! Lá no nosso país não é assim! No nosso país nós valorizamos muito o estudo. Quem chumbar, é uma vergonha para a família e para o aluno. É uma vergonha!” Vergonha aqui não há nenhuma! Quer dizer,</p>	



	<p>aqui é o contrário. E isto, infelizmente...”</p>	
<p><b>Bom relacionamento</b></p> <p><b>Motivos pessoais</b></p>	<p>“Vim logo para esta escola. Sim. Nunca mais quis sair daqui, nunca quis ir para V. Eu moro em V., mas nunca mais quis sair daqui. Aliás, eu podia ter saído e já estava lá há muito tempo (...)Comecei a conhecer o pessoal daqui. (...)Olhe o motivo é que depois a minha mulher também dá aulas aqui (Sorrisos). (...) A questão é esta: é que eu ia, mas ela não ia. O problema era esse: já agora! Andamos sempre com um carro e passávamos a andar com dois carros. Assim, andamos com um carro”.</p> <p>(E3C)</p> <p>♦♦♦♦</p>	
<p><b>Nivelamento por baixo</b></p>	<p>“Eu penso que é também por falta de exigência do próprio ministério e depois também, do meu ponto de vista, um nivelamento por baixo e portanto também por causa de uma certa confusão, do meu ponto de vista porque as turmas muitas vezes estão juntas com alunos mais barulhentos, com NEE’s. Portanto, às vezes turmas complicam-se, do meu ponto de vista, quando há essa mistura. E depois quando há um maior barulho, um maior... sob o ponto de vista educativo, se calhar as relações entre professores e alunos e, se calhar, vice-versa, menos burilado, menos exigente. Por vezes, a exigência a esse nível é muito baixa”.</p> <p><b>“Não há respeito pelos professores...”</b></p>	
<p><b>Falta de respeito pelos professores</b></p>	<p>Cada vez menos. Penso que não. Há um certo ar de, não digo de má educação, mas de menos correcto...</p> <p><b>Entre os próprios alunos?</b></p> <p>Entre os alunos e os alunos e os professores”.</p> <p>(E4C)</p> <p>♦♦♦♦</p>	
<p><b>Descaracterização da escola</b></p>	<p>“É uma escola -neste momento não- anteriormente era uma escola relativamente pequena em que nos conhecíamos todos. Neste momento, a escola é muito grande. É um agrupamento enorme. Algumas das boas características que tinha, perdeu-as neste momento. E era uma escola em que todos nós éramos ouvidos, éramos tidos em conta, a nossa opinião... Éramos amigos, colegas. Era essencialmente uma grande</p>	

<p><b>Degradação das relações profissionais</b></p> <p><b>Desestabilização das relações</b></p>	<p>amizade e pessoas que já se conheciam há muito tempo e que trabalhavam em conjunto.</p> <p><b>Então, tendo em conta essa imagem da escola e olhando para as alterações que houve nos últimos 2,3, 4 anos, sobretudo as alterações que dizem respeito à avaliação, tanto a avaliação do desempenho (dos professores) como a avaliação do pessoal na escola, como o estatuto do aluno, considera que essas alterações melhoraram ou pioraram o ambiente escolar?</b></p>	
<p><b>Degradação do ambiente relacional</b></p>	<p>Pioraram. Pioraram o ambiente escolar essencialmente a nível da classe docente. Penso que as pessoas continuam a fazer a mesma coisa que faziam anteriormente, só que neste momento sentem-se pressionadas a fazer e anteriormente faziam-no por gosto”.</p> <p><b>- E a relação entre os professores? Melhorou? Piorou?</b></p>	
<p><b>Conflitos , competitividade</b></p>	<p>“Piorou. Há mais conflitos, há mais competitividade. Primeiro, não se verificava. Neste momento, há uma competição que eu acho que não é saudável em aspecto nenhum. A competição é boa, mas é boa quando é saudável. Neste momento acho que a competição não é saudável”.</p> <p><b>“Olhando para todos os mecanismos que a escola tem desenvolvido, de autoavaliação, de autoavaliação da própria escola, vamos pensar só na escola antiga, a escola secundária, uma vez que esta não tem ainda termo de comparação, como é que considera que foi a evolução dessas metodologias? Foi positiva? Melhorou a qualidade?</b></p>	
<p><b>Evolução / Melhoria dos procedimentos de autoavaliação</b></p>	<p>Nesse aspecto, penso que melhoraram – a nível de qualidade. Primeiro começou por haver uma preocupação com a autoavaliação, que primeiro não havia. Há uns anos atrás, quando eu comecei a trabalhar não havia uma... quer dizer, haver, havia, nós avaliávamos na mesma, havia sempre uma avaliação, mas não era formal. Neste momento há uma avaliação formal, as pessoas sabem que têm que atingir metas, há metas a atingir. No nosso caso as metas são os bons resultados dos alunos. É por isso que a gente luta, por ter bons resultados a nível dos alunos. E todas as metodologias – o ter cuidado de fazer uma estatística período a período das notas que os alunos vão tendo, o funcionamento dos departamentos (como é que funcionam a nível de departamento? Se há reuniões, se</p>	

<p><b>Aumento progressivo do trabalho colaborativo</b></p>	<p><i>não há? Se trabalham em conjunto) – tudo isso veio fazer com que as pessoas – hoje já trabalhem mais em grupo do que primeiro (primeiro trabalhava-se mais individualmente do que se trabalha neste momento) e que se ajudem umas às outras no trabalho. Pelo menos foram estas grandes alterações: o trabalho em conjunto e a inter-ajuda entre os professores.</i></p>	
<p><b>Melhoria de recursos humanos e materiais (Estabilidade)</b></p>	<p><b><i>Em que outros aspectos é que considera que a escola progrediu, desde que entrou para aqui até agora? Em que aspectos considera que a escola progrediu em termos de recursos?</i></b></p> <p><i>De recursos a nível de professores, o corpo docente neste momento é um corpo praticamente estável. Não contratamos grandes professores de ano para ano. Quando eu entrei para aqui era um corpo docente muito pouco estável. Todos os anos havia pessoas novas a chegarem à escola e que não conhecíamos. Não sabíamos a maneira como trabalhavam, qual a competência dessas pessoas. Posso mesmo falar qual a competência porque algumas eram relativamente novas. E neste momento o corpo docente é muito estável. Já nos conhecemos bem, já sabemos a quem é que devemos atribuir uma disciplina, a quem é que devemos atribuir outra disciplina, quem é que está mais ou é mais eficaz ou tem mais competências para leccionar aquela disciplina. Nesse aspecto, melhorou muito, a nível essencialmente da estabilidade do corpo docente.”</i></p> <p><b><i>“E em que aspectos é que piorou. Se houve aspectos negativos, além desta questão das mudanças normativas?</i></b></p>	
<p><b>Mudanças normativas pioraram a escola</b></p>	<p><i>Eu acho que os aspectos que fizeram com que a escola piorasse mais foram tudo mudanças normativas. O próprio estatuto do aluno, eu penso que todas as alterações que têm sido feitas a nível do estatuto do aluno não vieram trazer melhoria nenhuma. Sou muito sincera. Penso que não. A nível de faltas, os alunos, houve este ano uma nova reformulação do estatuto do aluno e o problema das faltas foi novamente reformulado, mas não trouxe grandes vantagens para os alunos. O que estava anteriormente (no ano passado) e o que está este ano é praticamente a mesma coisa. Desculpe a comparação ser tão directa, mas é praticamente a mesma coisa. Os efeitos práticos são praticamente os mesmos... Mas se calhar não é culpa do Ministério da Educação, é culpa da sociedade. A nossa</i></p>	



<p><b>Individualismo da classe docente</b></p> <p><b>Falta de partilha</b></p> <p><b>Competição</b></p>	<p><i>muita coisa em termos de papéis, relatórios... É preciso documentar tudo e não haja uma disponibilidade tão grande das próprias pessoas em colaborar noutras coisas e eu noto aqui. Acho que... E depois acho que nós sempre fomos uma classe um bocado, acho que nos habituámos a trabalhar muito sozinhos. Portanto, não há muito essa cultura de partilha das coisas e hoje parece-me que principalmente em alguns grupos, e estou a falar aqui da minha escola, particularmente em alguns departamentos, em alguns grupos (isto é off record – onde haja principalmente muitas mulheres ---- Sorriso), há ali muita competição, há ali muita fricção, muito... Percebe?</i></p>	
<p><b>Mais competição em grupos maioritariamente femininos</b></p> <p><b>Desarticulação</b></p>	<p><b>Lutas pelo território, pelo reconhecimento público...</b></p> <p><i>Exacto. É. É.</i></p> <p><b>Que é uma coisa típica das classes profissionais mais avançadas...</b></p> <p><i>É. E que noto muito mais em grupos onde são...</i></p> <p><b>Mais mulheres...</b></p> <p><i>Noto. Noto. Por exemplo, não vejo isso no departamento de Matemática. Matemática e Ciências Experimentais tem muitos homens, não é? Da Física, não sei quê... E noto perfeitamente, nas...</i></p> <p><b>Línguas, por exemplo...</b></p> <p><i>Sim, exacto. Imenso. Então aí!!!</i></p> <p><b>Interessante...Porque não é a primeira escola que me diz isso. Já tenho ouvido outras pessoas até em conversas informais e tenho uma irmã que também é professora de Línguas e diz exactamente isso, que é um departamento complicado para se fazer trabalho em equipa.</b></p> <p><i>É uma pena porque muito da nossa função vai da maneira como interagimos uns com os outros”.</i></p> <p><b>“(...)esse ambiente que no fundo se modificou com estas novas mudanças legislativas, quer da avaliação dos professores, quer do pessoal (não docente), quer do próprio estatuto dos alunos, não acompanha no fundo, ou existe aqui uma desarticulação entre esse ambiente conflituoso, talvez um ambiente de transição para novas formas de estar na escola...</b></p>	

<p><b>Alterações de estratégia face à autoavaliação</b></p>	<p><i>Sim.</i></p> <p><i>E a necessidade que a escola tem de se auto-avaliar. Portanto, isso pode fazer ruído em dois aspectos, não sei se aqui se verifica isso, poderá fazer ruído, por exemplo, a nível da forma como os professores se empenham na realização das actividades...</i></p> <p><i>Claro.</i></p> <p><i>...E na forma como os alunos também participam e colaboram nessas actividades.</i></p>	
<p><b>Maior receptividade dos alunos que dos professores</b></p>	<p><i>Sim.</i></p> <p><b><i>O que é que tem notado, nos últimos 2 , 3 anos?</i></b></p> <p><i>Eu os alunos, é assim, eu acho que com os alunos até há uma receptividade àquilo que a gente vai propondo. Eu acho. Dos professores, já notei muito mais. Já notei que havia gente com... Por exemplo sempre tive aqui pessoas a colaborar que, independentemente de terem horas para dedicar à biblioteca ou não terem, colaboravam sempre. Mas depois noto aquilo que eu lhe estava a dizer há bocado. Noto que, das duas uma, ou as pessoas andam completamente cheias de trabalho (que também é um facto), ou então há muito aquela ... Por exemplo, eu já ouvi muita gente dizer: Ah! Eu este ano não faço nada. Para quê? Para ter Bom outra vez?! Percebe? Eu acho que há aqui um...</i></p>	
<p><b>Desmotivação</b></p>	<p><b><i>Uma desmotivação...</i></b></p> <p><i>Houve, houve. Isso houve". (E6C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦ ♦ ♦ ♦</p> <p><b><i>"Vamos passar a um aspecto mais de pormenor. Olhando para o tempo que já estiveram nesta escola, mesmo aqueles que só entraram só no 10º ano, esta escola em termos de relacionamento humano, das relações professores-alunos, professores-funcionários, alunos-alunos, etc... esta escola melhorou ou piorou?</i></b></p> <p><i>Tá igual...</i></p> <p><b><i>Não houve grandes alterações?</i></b></p> <p><i>Não.</i></p> <p><b><i>E com a introdução das novas medidas normativas, do estatuto do aluno, da avaliação do desempenho dos</i></b></p>	

<p><b>Infelicidade dos professores</b></p>	<p><b>professores, da avaliação do pessoal... Vocês notaram alguma diferença no clima da escola, na relação entre as pessoas?</b></p> <p>Não...</p> <p>Os professores, às vezes não se sentem assim muito felizes por avaliar os professores, mas...</p> <p><b>E notam que os professores vêm tristes para as aulas, ou não?</b></p> <p>(Sorrisos)... Não é que os professores concordem com essas medidas de avaliação dos professores por professores da mesma escola... Nas diferentes disciplinas ... Nas quais não têm qualquer habilitação..." (E7C)</p>	
<p><b>Contrariedade</b></p>	<p>♦ ♦ ♦ ♦</p>	
<p><b>Participação muito fraca da parte dos pais</b></p>	<p><b>"Tem uma experiência de associação de pais já razoável. Dessa experiência que tem como é que vê a participação dos pais na escola?</b></p> <p>Muito fraca. É difícil e nós lutamos sempre por fazer o cruzamento entre família e escola. E não é fácil. Os pais não vêm. Vêm quando convocam uma reunião e os miúdos ainda são dos 7<sup>os</sup> e 8<sup>os</sup> anos. A partir daí deixam de vir. Nós temos assembleias de pais onde estão 7, 8 pais e são sempre os mesmos, numa escola que tem imensos alunos, não é? Por acaso, a última correu muito bem. Como houve alteração do agrupamento, estavam para aí 100 pais, cerca de 100 pais, o que para nós foi uma surpresa porque não era hábito, não é? Os pais não se interessam. Apareceram porque os miúdos vinham de outra escola e havia sempre a curiosidade de saber como é que a nova escola vai funcionar e quem estava eram os pais dos alunos que vieram de outras escolas e de anos mais baixos. De resto, eu penso que os pais, e eu falo também um bocadinho por mim, depositam aqui os filhos, acham que estão bem entregues, até porque a escola não é problemática, não há nada de relevante, negativo... Portanto, pensam que os filhos estão bem entregues e demitem-se das funções de pais muitas vezes. Vêm buscar as notas e pouco mais. E quando são convocados porque há problemas, às vezes vêm, às vezes tenho informação de que não vêm. E é mau. Penso que é mau os pais não estarem integrados na vida dos filhos,</p>	

<p><b>Desinteresse</b></p>	<p>na vida escolar dos filhos, para saberem o que é que se passa e para poderem acompanhá-los. Eu recordo-me, por exemplo, que há 2 anos um colega tirou o telemóvel à minha filha, o pai descobriu quem era, até porque é polícia, foi lá a casa e a mãe estava muito surpreendida porque a filho nunca teve telemóvel e afinal tinha três telemóveis.”</p> <p><b>“Acha que há alguma estratégia que as escolas, em geral, pudessem desenvolver, mais do que aquelas que já vão fazendo (umas festinhas, no fim do ano...)?</b></p> <p>São as festinhas, são os magustos, que se aproveita para fazer uma reunião de pais... Eu não ... Eu penso que se houver um caso muito grave, os pais são capazes de vir e condenar a escola e condenar os professores e quem cá está. Em situação normal, os pais não se interessam. Por mais atractiva que a escola possa ser, por mais festinhas e feirinhas do livro e etc., de facto, os pais não vêm. Não têm vagar, têm as suas ocupações, não estão para se ralar. É muito difícil, não vejo como, pela experiência que tenho, e nestes anos todos, sempre que os pais são convocados ou por escrito, ou por email, ou pessoalmente, não vêm”.(E8C)</p>	
<p><b>Desinteresse</b></p>	<p>♦ ♦ ♦ ♦</p> <p>“Eu não vejo um ambiente com dificuldades de convivência. Porque é assim, quando existe muita gente a trabalhar junta, existem sempre alguns conflitos. Mas os conflitos eu interpreto como situações: ou porque... Em termos de trabalho, nunca em termos pessoais e aí não vejo que seja um ambiente conflituoso. Acho que até funciona muito bem. Trabalhamos muito em equipa. Não vejo que seja conflituoso. Há sempre algumas questões, mas isso é normal.”</p>	
<p><b>Alguns conflitos</b></p> <p><b>Estabilidade do pessoal não docente</b></p>	<p>“Não... Melhorou. Melhorou bastante. Porque na altura também havia pessoas mais novas, ainda não estávamos muito integrados uns com os outros e agora, não, é diferente. Já se tem mais convívio... Não... É diferente.</p> <p><b>E da relação dos professores com a escola? Nestes últimos anos, com estas alterações legislativas, dá conta que há mais motivação, menos motivação?</b></p> <p>Relativamente aos professores, acho que há menos motivação.”</p> <p>“Os alunos. Há muitas diferenças desde que eu iniciei. Acho que cada vez são mais desinteressados. Mesmo em</p>	



<p><b>Desmotivação dos professores</b></p>	<p><i>termos de, nem lhe sei explicar bem, acho que não têm interesse nenhum pela escola; a forma de interagirem entre eles e connosco é muito... como é que hei-de explicar...”</i></p>	
<p><b>Alunos desinteressados</b></p>	<p><b>- É pouco respeitadora?</b></p> <p><i>“Sim... É pouco respeitadora...”</i></p>	
<p><b>Falta de respeito</b></p>	<p><i>“Com os EE nunca tive... Acho que se tem mantido mais ou menos na mesma. Não temos tido grandes conflitos, não temos tido grandes coisas. A maioria revelam-se interessados. Quer dizer, no acto das matrículas, quando cá vêm. Porque depois, também, tirando isso, é muito raro. Tirando a fase de terem de cá vir fazer a matrícula do aluno, que é feita nos serviços administrativos, não assim muito contacto em termos regulares, pelo menos com os serviços administrativos, a não ser posterior, para solicitar alguns documentos, mas não há, certidões de matrícula, de habilitações, isso tudo são os alunos que fazem.” (E9C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p>	
<p><b>Complicação gerada pelo mega-agrupamento</b></p>	<p><i>“Há aspectos em que melhora, há aspectos em que piora, conforme as coisas vão acontecendo, não é? Agora com os agrupamentos, eu penso que isto é uma grande complicação, aliás, eu penso que terão que retroceder, porque veio trazer pior ambiente à escola. As pessoas não se conhecem umas às outras, nós encontramos... não me parece...”</i></p>	
<p><b>Alunos desinteressados</b></p>	<p><i>“Mas vamos falar nos cursos profissionais. Nós não temos alunos que se interessem. Temos alunos que vêm para a escola... falo com os professores e eles pensam que os alunos não têm interesse absolutamente nenhum. Há professores que, falo pelo meu marido, que chega a casa desanimado porque gosta de ensinar e os alunos não têm interesse absolutamente nenhum. Portanto, acho que deveriam rever os alunos que temos na escola, tentar mentalizá-los, ou então arranjar uma situação para eles que se adeque à vontade deles ou ao que eles anseiam na vida porque eles não têm perspectivas nenhuma da vida. “</i></p> <p><b>Em relação à relação dos professores com os alunos, acha que houve melhorias ou ...?</b></p> <p><i>“Acho que sim, acho que houve melhorias. Mas melhorias relativas, porque a forma como fizeram é que a escola é dos alunos e dos pais e é pena que os pais não</i></p>	

<p><b>Relação professor-aluno melhorou</b></p> <p><b>Pais desinteressados</b></p>	<p><i>venham à escola. Se a escola é dos alunos e dos pais e se nós, funcionários e professores, temos de nos dominar por essa situação, então seria (bom) que os pais viessem mais à escola, em especial saber dos filhos. E é isso que não acontece. Eu sei que hoje os pais têm uma vida lutadora, têm os seus empregos, têm dificuldade em sair para manter emprego, e tudo isso, mas era importante isso. E hoje noto que o professor tem dificuldade em entrar em contacto com o encarregado de educação e aí é uma parte que todos nós deveríamos perceber que é necessário.”</i></p> <p><i>(E10C)</i></p>	
---	---	--

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos orientadores da Escola</b>
<b>Imagem Institucional</b>		
<p><b>Construção da imagem institucional a partir das concepções do que importa avaliar</b></p> <p><b>A avaliação externa só atinge o nível processual, aquilo que pode constituir evidências e essa é a sua limitação</b></p> <p><b>O ranking estabelece uma hierarquia arbitrária das escolas, definida à partida pelo tipo de alunos que as frequenta</b></p>	<p>- “Portanto, temos uma prática de mostrar os resultados que temos desde há muito tempo. Mas isto naquilo que diz respeito a resultados dos alunos. Portanto, muito daquilo que nós considerávamos que era a avaliação centrava-se muito ao nível de avaliar o quê? Avaliar os resultados que os nossos alunos obtêm. E portanto era o grande enfoque. E ainda hoje é assim. Ainda hoje... e eu não digo isto, ainda hoje é assim, por estarmos num sentido que eu considero errado. Não.. Eu acho que a escola deve sobretudo preocupar-se com os resultados que os seus alunos alcançam. Esse deve ser o enfoque todo que se deve colocar na escola. Depois, o resto são questões com uma hierarquia de importância muito abaixo desta. O que nós queremos de facto é que os nossos alunos obtenham os melhores resultados possíveis. E portanto é aí que insistimos”.</p> <p><b>“E desse relatório ressaltou o quê? Além das...</b></p> <p>Não... Num ressaltou... Do ponto de vista do serviço educativo, não surgiu ali nada a dizer que nós tratamos mal este aspecto ou aquele... Não. Aspectos mais processuais, mais ao nível do ter evidências... “Então, mas faz, mas onde está?” Mais ao nível das evidências. “Onde é que tem documentos que suportem isto? Mostre lá que faz isto”... Aliás esse é o grande problema da... a avaliação externa vive das evidências, não é?”.</p> <p>“...nós somos uma escola “bera”. Este ano ficamos mal no ranking como o raio. (Sorriso) Já houve anos em que ficamos bem, mas este ano a coisa correu mal... Mal!”</p> <p><b>“Mas o ranking diz alguma coisa sobre as escolas?</b></p> <p>Diz, diz...E de que maneira. O ranking diz muitas coisas sobre a escola. Não é o ranking, é quantos tipos ficam à nossa frente e quantos ficam atrás de nós. No ranking o que é mais importante é isto (deixa ver se eu tenho aqui, não sei se tenho isso aqui...) ....</p> <p>(Procura de um ficheiro no computador)</p> <p><b>Ainda não vi o que são os indicadores de qualidade aqui...</b></p> <p>Depois vá lá ver... É só gráficos... Uma porcaria! Fui eu que fiz aquilo...</p> <p>(Continuação da procura)</p>	<p>- Na reunião A7C, o Diretor conclui que a escola trabalha mal ao nível do 3º Ciclo.</p> <p>- Na acta A19C o CP pronuncia-se sobre a actuação dos inspectores da IGE, afirmando que foi evidenciada alguma preocupação sobre a focalização nos resultados em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos.</p>

	<p>Onde é que eu pus isso... Devia estar publicado, devia, devia...</p> <p><b>Ranking, tem aqui...</b></p> <p>Exactamente. Interessa-me isto, olhe isto interessa-me, isto interessa-nos sempre, olhe, nacional, comparação com o nacional... Interessa-me saber que a Economia A os nossos alunos tiveram média de 15,9 e estão aqui na zona azulinha, o que quer dizer que estão no primeiro quartil, não é? Estão nas 25 melhores escolas; mas por exemplo, na Geometria Descritiva estamos aqui nas ruas da amargura e isto interessa (Sorriso), e isto interessa.</p> <p><b>Em termos de resultados nos exames nacionais...</b></p> <p>Exactamente... E depois interessa-me este que é aqui assim dentro, mais ou menos, do mesmo contexto geográfico, isto é só V., um em 10 pois fomos a melhor, 1 em 7 também em História e Cultura das Artes, mas por exemplo na Matemática, na Matemática 11 em 27, estamos ali no verde à rasquinha, com licença da expressão. Isto interessa-nos. Isto são resultados que eu levo sempre a Pedagógico e a Conselho Geral, que servem para os colegas, professores, olharem para isso e dizerem assim: “Bem...” É claro que há aqui uma questão e quando correu bem, e nos anos em que corre bem eu também digo, há sempre uma questão de base que é “a colheita é boa?”. Há sempre uma questão de base. A escola só acrescenta coisas, não é? A escola acrescenta. Mas...” (E1C)</p>	
<p><b>O problema da imagem da instituição face a outras...</b></p>	<p>◆◆◆◆</p>	
<p><b>Compara-ção da escola com outras, a imagem interna é de que a escola é um lugar agradável para se trabalhar</b></p>	<p>“ (...)mas eu penso que, em termos gerais, esta escola e conhecendo até outras, por conversa com colegas, em termos de espaço físico, em termos de espaço humano, não é perfeita, como nenhum espaço o é, mas acho uma escola muito agradável para se trabalhar e também com muito boas condições também para os nossos alunos, com algumas ressalvas, evidentemente. Temos alguns problemas estruturais, em termos de edifícios, que deveriam... que já há muito tempo que merecem a nossa intervenção, mas que ainda não produziu os efeitos necessários. Pensávamos que seria desta vez, com a constituição em agrupamento, que a nossa escola iria entrar em obras, mas parece-me que não”.</p>	
<p><b>Uma escola de vanguarda</b></p>	<p>“Eu acho que esta escola, particularmente até ao nível da avaliação, já de há muitos anos, é uma coisa que eu noto, mesmo em conversa com outros colegas, que nós estávamos, de facto, um pouco na vanguarda: com a criação dos dispositivos de avaliação, que têm evidentemente aspectos que têm sido, ao longo dos tempos, reformulados, mas que tornaram a avaliação ( e é um dos aspectos que é importante) mais objectiva.</p> <p>(...)eu acho que a escola fez um esforço muito grande a esse nível, no sentido de nós tornarmos todo o processo muito objetivo para os</p>	
<p><b>Uma avaliação de alunos transparente</b></p> <p><b>Uma escola que vai no bom caminho</b></p>		

<p><i>Mas que tem de resolver alguns problemas de comunicação / articulação entre as diferentes estruturas</i></p> <p><i>Boa imagem relacionada com o esforço que a escola tem feito na articulação pedagógica</i></p> <p><i>Melhorar a comunicação entre os diversos níveis hierárquicos facilitando o envolvimento dos diversos membros da comunidade educativa</i></p>	<p><i>nosso alunos para que de facto não haja aqui nada escondido. Depois, quer queiramos, quer não, também o facto de nós sermos uma escola secundária com 3º Ciclo, e sinto-o como professora que também já passou pelo 3º Ciclo, essa preocupação de prepararmos os nossos alunos, quer dizer, mesmo estando a trabalhar no 3º Ciclo, o patamar nunca é o 9º ano. Portanto, para nós, o nosso patamar, quer queiramos, quer não, é o 12º ano, não é? E isso faz com que também ao nível do Básico Se calhar, às vezes trabalhem...Se calhar de forma errada, não é?"</i></p> <p><i>"Bom. Evidentemente, nós, estando na escola, temos consciência dos aspectos em que já evoluímos e do bom caminho que estamos a traçar. Temos consciência, também, de que há outros aspectos, e nomeadamente um aspecto que desde há algum tempo que merece a nossa atenção tem a ver com a comunicação entre as várias estruturas, ou seja, lembro-me dos inquéritos que foram realizados nos vários elementos da comunidade e que esse aspecto era muito realçado. O facto de muitas vezes a comunicação do topo não chegar propriamente às bases. Ou se fica pelas estruturas intermédias, ou então as estruturas intermédias não estavam a funcionar devidamente".</i></p> <p><i>"Eu acho que a nível pedagógico tem havido um esforço muito grande, particularmente em ultrapassar uma crítica que era feita e que nós tínhamos, que conhecíamos e que tem a ver com a articulação e a coordenação pedagógica e acho que aí tem havido um esforço muito maior a nível dos vários departamentos, ao nível de criar instrumentos de avaliação que sejam similares, com matrizes que sejam aplicadas de igual forma a todos os alunos, com a tentativa de uniformizar, de facto, outros instrumentos, mas também as práticas, as metodologias, diferenciando depois aquilo que é para diferenciar. Portanto, nós, quer queiramos, quer não, principalmente ao nível do secundário, temos também já muitos alunos nos cursos profissionais, o que obedece também a outra forma de trabalhar. Para realçar, também a esse nível houve uma evolução muito positiva porque a escola já aprovou um Regulamento específico para os cursos profissionais, o que veio de alguma forma também criar uma situação de justiça e de algum rigor na avaliação que é feita dos alunos que estão no ensino profissional para lhes inculcar a ideia de que não vai para o ensino profissional só quem tem dificuldades a determinadas áreas ou quem quer optar por uma via facilitista".</i></p> <p><i>"Onde eu acho que tem de haver e que tem de continuar a haver e que foi um dos resultados do inquérito e que se tentou fazer até pela antiga direção, agora com esta mudança, está tudo um bocadinho ainda em standby, que era essa questão de procurar o topo aproximar-se mais das bases fazendo funcionar melhor as estruturas intermédias, no sentido de as pessoas sentirem que é a expressão do</i></p>	
---	---	--

	<p><i>RI, quer dizer, as pessoas têm que sentir que aquilo é o RI que não é só aprovado nas estruturas de topo, mas que cada um dê o seu contributo para podermos chegar a determinado consenso”.</i></p> <p><i>(E2C)</i></p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><i>“Porque havia muitas que nós sabíamos que não existiam nalguns departamentos. Uns departamentos funcionavam, tinham em prática e seguiam, a maioria, não. E seria interessante vermos até que ponto os professores achavam que isso era importante. Ou até aquelas que existiam e que eles achavam inúteis. Bom. Esse estudo não foi concluído...”</i></p> <p><i>“Portanto, há 2 estudos feitos, que são novos: um sobre a satisfação dos EE face à escola que teve excelentes resultados, surpreenderam-nos. De facto, foi uma surpresa...</i></p> <p><b><i>Positiva?</i></b></p> <p><i>Nunca pensávamos que eles pensassem isso da escola.</i></p> <p><b><i>Níveis de satisfação elevados...</i></b></p> <p><i>Uma coisa que nós... Elevadíssimos, elevadíssimos. Nós fizemos depois o estudo de cada questão, a resposta e tal, fizemos de facto o desenvolvimento de tudo isso e os índices foram elevadíssimos, de satisfação, em todos... Enfim, foi uma coisa que nos surpreendeu porque pensávamos até que “vai haver aqui, nesta, noutra... que eles vão mostrar a sua insatisfação num grau elevado” . Mas não. Errámos completamente à partida”.</i></p> <p><i>“E havia coisas que nós poderíamos alterar a partir desse estudo... Recordo-me uma das questões que nós colocámos lá é, nós sabíamos à partida, enfim, que a regra tem sempre excepções e que de facto também havia, que não é hábito termos colegas, aqueles que nós chamamos “amigos críticos” a assistir às aulas. E nós achávamos que era importante – amigo crítico: aquele que iria assistir às aulas do colega para depois ver o que é que correu bem, o que é que correu mal. No sentido de que só observados por uma pessoa externa é que nós sabemos aquilo que nós fizemos e que não devíamos ter feito. E...”</i></p> <p><i>“Eles têm razão nalgumas coisas: que não havia a nível das escolas aqui, não havia... podemos dizer, não... os departamentos não falavam, pronto; não falavam...cada um... o desta escola ligava ao dali, pronto... havia separação. Tinham razão nesse aspecto ...eles achavam, e eu também, uma vez que eles depois vão para casa, era bom que houvesse troca da impressões, como é que as coisas</i></p>	
--	---	--

	<p><i>funcionavam, etc... isso foi uma das críticas que eles fizeram”.</i></p> <p><i>“(...) pôr salas de estudo. Pôr uma turma, pode ser péssima, vamos supor (eu não estou dentro do estudo acompanhado, não sei como é que as coisas funcionam, mas vamos supor; enfim, talvez não funcione muito bem porque os resultados são muito maus, mas...)”.</i></p> <p><i>“Claro que tínhamos uma certa esperança que em certas áreas isto não acontecesse, que os resultados fossem melhores. Isto era a noção que tínhamos”.</i></p> <p><i>“Nós já sabíamos o que é que íamos ter praticamente na autoavaliação porque eles acharam que, foi a noção que eu tive, a autoavaliação, tínhamos os resultados, estava tudo feito, muito bem, mas poderíamos ir mais longe. Que era uma equipa que estava a trabalhar ainda há pouco tempo. Dá ideia que para eles o tempo é que determina... Deu-me essa sensação. (...)Não olharam para a qualidade do trabalho feito. ”.</i></p> <p><i>“O funcionamento da escola, dá-me ideia que eles aí....</i></p> <p><b><i>Avaliaram abaixo daquilo que é a vossa percepção...</i></b></p> <p><i>Dá-me ideia, dá-me ideia... Pronto!”</i></p> <p><i>“Boas práticas. Sim. Sim. Lá está. Partir das boas práticas é fundamental. E eles também viram isso: que a escola não tinha. E acho que isto é evidente. Depois, isso é um dado importante, eles referiram isso, portanto, confrontarmo-nos com outras escolas e isso é importante”.(E3C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><b><i>“Daquilo que tem percecionado da escola, desde que cá chegou, desde que começou aqui a trabalhar, considera que houve uma evolução positiva ou negativa, da escola como um todo, como organização, instituição que funciona? Que visão é que tem, global?</i></b></p> <p><i>Não.... Do meu ponto de vista há um percurso positivo na organização. Não digo tanto na qualidade, mas na organização. E portanto, parece-me que alguma realidade positiva, não é?”</i></p> <p><b><i>E que aspectos é que considera que são os mais positivos dessas mudanças que tem havido? A parte de equipamentos, recursos...?</i></b></p> <p><i>“Equipamentos... Relativamente a esta coisa de colocar em cada sala um computador e um ecrã, que são as novas tecnologias de que o governo fala, penso que foi bastante positivo. E depois também nestes últimos 3 , 4 anos as coisas não correram muito bem, por causa da agitação que se sentia, não é? Mas neste momento, as</i></p>	
--	--	--

	<p><i>coisas estão mais suaves, mais pacíficas.”</i></p> <p><b><i>“Portanto, em termos de aprendizagem em termos globais até podemos ver isto no Sistema Educativo, em termos globais o Sistema Educativo, neste momento, tem graus de exigência para a aprendizagem inferiores àqueles que teria há 10 anos atrás, não é? É isso que me parece que está a dizer...”</i></b></p> <p><i>Sobretudo nos valores, na parte que é estritamente educativa. Aí acho que as coisas estão bastante mal, estão bastante mal. Acho que há menos educação, menos respeito pelos valores, pela ... Os professores, muitas vezes, os alunos não o consideram muito...”(E4C)</i></p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><b><i>“Olhando para todos os mecanismos que a escola tem desenvolvido, de autoavaliação, de autoavaliação da própria escola, vamos pensar só na escola antiga, a escola secundária, uma vez que esta não tem ainda termo de comparação, como é que considera que foi a evolução dessas metodologias? Foi positiva? Melhorou a qualidade?”</i></b></p> <p><i>Nesse aspecto, penso que melhoraram – a nível de qualidade. Primeiro começou por haver uma preocupação com a autoavaliação, que primeiro não havia. Há uns anos atrás, quando eu comecei a trabalhar não havia uma... quer dizer, haver, havia, nós avaliávamos na mesma, havia sempre uma avaliação, mas não era formal. Neste momento há uma avaliação formal, as pessoas sabem que têm que atingir metas, há metas a atingir. No nosso caso as metas são os bons resultados dos alunos. É por isso que a gente luta, por ter bons resultados a nível dos alunos. E todas as metodologias – o ter cuidado de fazer uma estatística período a período das notas que os alunos vão tendo, o funcionamento dos departamentos (como é que funcionam a nível de departamento? Se há reuniões, se não há? Se trabalham em conjunto) – tudo isso veio fazer com que as pessoas – hoje já trabalhem mais em grupo do que primeiro (primeiro trabalhava-se mais individualmente do que se trabalha neste momento) e que se ajudem umas às outras no trabalho. Pelo menos foram estas grandes alterações: o trabalho em conjunto e a interajuda entre os professores.</i></p> <p><b><i>Portanto, houve um progresso nesse sentido.</i></b></p> <p><i>Houve.</i></p> <p><b><i>Em que outros aspectos é que considera que a escola progrediu, desde que entrou para aqui até agora? Em que aspectos considera que a escola progrediu em termos de recursos?</i></b></p> <p><i>De recursos a nível de professores, o corpo docente neste momento é um corpo praticamente estável. Não contratamos grandes</i></p>	
--	---	--



	<p><i>professores de ano para ano. Quando eu entrei para aqui era um corpo docente muito pouco estável. Todos os anos havia pessoas novas a chegarem à escola e que não conhecíamos. Não sabíamos a maneira como trabalhavam, qual a competência dessas pessoas. Posso mesmo falar qual a competência porque algumas eram relativamente novas. E neste momento o corpo docente é muito estável. Já nos conhecemos bem, já sabemos a quem é que devemos atribuir uma disciplina, a quem é que devemos atribuir outra disciplina, quem é que está mais ou é mais eficaz ou tem mais competências para leccionar aquela disciplina. Nesse aspecto, melhorou muito, a nível essencialmente da estabilidade do corpo docente.”</i></p> <p><i>“As perguntas que nos faziam eram todas direccionadas no mesmo sentido. Dava a entender que tinham ou que já vinham com uma ideia feita e que a ideia feita era para levar até ao fim. E não gostei. Não gostei. Eu pessoalmente fui entrevistada e não gostei da maneira como foram conduzidas essas entrevistas. E não concordo também com o relatório final. Acho que o relatório final não traduz aquilo que se passa na escola, de modo algum.</i></p> <p><b><i>Portanto, há aqui um desfasamento entre a leitura feita pela inspecção...</i></b></p> <p><i>E a leitura que a escola faz.” (E5C)</i></p> <p><b><i>“Como é que vê os diversos procedimentos que a escola tem tido, se tem havido alguma evolução positiva, maior consistência ao longo do tempo, nesses procedimentos, maior habilidade da equipa de autoavaliação para fazer essa avaliação e recolher dados e poder ser mais eficaz...</i></b></p> <p><i>Sim. Eu acho que sim. Principalmente, se calhar estes dois últimos anos, não é? E para isso eu acho que também contribuiu um bocado as próprias ferramentas que têm sido utilizadas. Não me lembra assim muito bem como é que era feita antigamente e penso que era feita se calhar um bocadinho, não vou dizer “à toa”, mas se calhar um bocado sem grandes instrumentos. Penso que a maior parte das pessoas que integram a Comissão de Avaliação fizeram todas formação, por exemplo a nível do CAF, não é? E acho que isso... Eu também fiz na altura e nós fizemos aqui também no âmbito dessa formação, fizemos aqui também a avaliação da biblioteca. Portanto, penso que as coisas hoje são mais consistentes. Há instrumentos que nos permitem medir estas coisas, que não são tão fáceis de medir, não é? Normalmente aquilo que era feito até há uns anos atrás era tudo muito baseado em estatísticas, em números: quantos passaram , quantos chumbaram, não sei quê e saía-se pouco disso, porque também acho que ninguém sabia como fazer. Por exemplo, eu</i></p>	
--	---	--

	<p><i>lembro-me perfeitamente que a primeira vez que fiz formação, quando fiz a formação em CAF, ao princípio aquilo que não é muito fácil de entender e como é que nós agora vamos medir coisas que à partida não são mensuráveis, não é? (...)E depois dessa formação, eu penso que há outra preparação para... Principalmente para nós nos preocuparmos em termos de dados concretos, de recolha das coisas, que era uma coisa que não acontecia, não é? Por exemplo, eu acho que nós, e agora estou a falar em relação mais aqui à biblioteca, nós se calhar fazíamos muita coisa e depois tínhamos muito pouca preocupação em saber o que é que as pessoas acharam daquilo que a gente fez. E hoje temos essa preocupação. Não interessa só saber que visitaram aqui uma exposição 80 pessoas ou 800, mas interessa-me saber o que é que elas acharam. E esses documentos nós hoje temos uma maior preocupação em os ter. Coisa que penso sei lá, há 4 ou 5 anos atrás... era muito a nossa percepção e a nossa percepção é nossa, nem sempre é coincidente com a percepção que os outros têm. Para mim, até posso achar que correu muito bem, mas, se calhar, impacto ou mudanças que aquilo provocou, não se sabe... (...)</i></p> <p><b>Nesse aspecto houve uma evolução...</b></p> <p><i>Nesse aspecto acho que há uma preocupação muito maior das pessoas em se preocuparem em terem instrumentos e mecanismos que permitam aferir.”</i></p> <p><b>“E os resultados desses procedimentos de autoavaliação têm tido alguma resposta da parte da escola no sentido de melhorar os pontos fracos?</b></p> <p><i>Pois. Se calhar, têm, não sei. (Sorriso...) Não sei. Acho que ainda... Acho que é uma.... Acho que isto é um processo de algum tempo. Acho que nós estamos a começar de interiorizar estas coisas. Portanto, daqui até que haja.... Eu não estou a dizer que não haja sempre, que não haja uma reflexão sobre aquilo que se fez e que não haja uma tentativa para ...</i></p> <p><b>Melhorar...</b></p> <p><i>Para melhorar. A sistematização das coisas é que me parece que ainda não é uma coisa assim muito.... Muito concreta.</i></p> <p><b>E porquê?</b></p> <p><i>Não sei!...</i></p> <p><b>Ainda não atingiu toda a comunidade educativa?</b></p> <p><i>Sim. Se calhar... E porque acho que este é um processo que também demora algum tempo a interiorizar, acho eu. E depois, também, porque se calhar, nós andamos cheinhos de trabalho, trabalho em</i></p>	
--	--	--

	<p><i>termos de papelada, relatórios, não sei quanto... Portanto, aquele tempo que se calhar deveria ser dedicado a uma reflexão mais cuidada das coisas não existe.”</i></p> <p><i>“Eu acho que é demasiada burocracia, há demasiado papel, demasiado... Acho que perdemos demasiado tempo nisso. Aliás, até perdemos mais tempo nisso do que propriamente a preparar aulas e a pensar em maneiras de chegar aos alunos, que eu acho que é muito, muito aí que falta.” (E6C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><b><i>“Não aparecem...</i></b></p> <p><i>É. O que é que eu vou lá fazer? Está tudo bem na escola! Se houver algum problema, a Diretora de Turma diz-me. E as pessoas não vêm. Não sei de que forma... Até porque a escola, acho que está devidamente implementada e reconhecida no meio, tem parcerias, tem boa aceitação. Já se tentou quer pela área do desporto ou através de parcerias com empresas, por forma a trazer também pais, etc.”</i></p> <p><i>“A ideia que eu tenho é que a escola funciona bem. No cômputo geral a escola funciona bem e tem bons professores, tem funcionários dedicados. Os miúdos gostam, conhecem o funcionário A, B ou C que os ajudou aqui ou colaborou ali. Quer pessoal docente, quer não docente, acho que eu pessoalmente lhes devo bastante o que estão a fazer na educação das minhas filhas. Um ou outro caso pessoal não me chegou enquanto presidente da Associação de Pais. Às vezes, um pai queixa-se de que precisa de apoio psicológico para o filho porque há uma situação familiar menos favorável, isso acontece de vez em quando. Agora, eu acho que a escola tem nível. Sinceramente. Quer as pessoas que estão à frente da escola, quer a equipa de professores, não há assim nenhum caso que possamos dizer que o professor é péssimo, aquele aluno porta-se muito mal. Não.”</i></p> <p><i>“E eu como estou no Conselho Geral e lido com professores, como estou na Associação de Pais tenho assento nas reuniões de professores e dá para perceber quem são os professores que estão porque gostam e porque têm vocação e conseguem cativar os miúdos de alguma forma e também se nota aquele professor que estará menos motivado ou porque está longe de casa. Por vezes há professores do Porto aqui ou do Algarve aqui, e isso é um fator de desmotivação, quer queiramos, quer não, não é? Também se nota de alguma forma que não está tão bem, tão integrado e isso reflecte-se nos alunos. E depois há aqueles professores que poderá, não sei, no caso, 2 que me ocorrem, é do conhecimento público e os miúdos também dizem, que lhes parece que chegam ali e estão por estar. Mas eu acho que, regra geral, os professores são todos bons. Haverá</i></p>	
--	---	--

	<p><i>aqueles com mais dificuldade no desempenho da missão porque se calhar não têm vocação. Foi assim, vieram cá parar porque não arranjam nada melhor. Às vezes é assim. Neste momento não, mas há uns anos atrás era assim. E não sei quê, olha vou p'ró ensino. Agora já nem para o ensino conseguem vir, alguns."</i></p> <p><b><i>"E o que é que pensa? Que o relatório tinha, dizia de facto o que era a escola?"</i></b></p> <p><i>É assim. Mais ou menos sim. Se calhar o relatório penalizou um bocadinho aquilo que a escola (não sei porquê porque foram ouvidas muitas pessoas), mas eu tinha a percepção que não seria tanto assim, que seria um bocadinho melhor do que aquilo que estava ali reflectido." (E8C)</i></p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><i>"É assim, nós aqui, pelo menos na minha perspectiva, não temos tido grandes problemas em relação a isso. Há uma relação muito próxima sempre com a direcção. E na altura foi o que também transmitimos à inspecção. Sei que... Quer dizer, para mim foi normalíssimo. Não houve nada de especial." (E9C)</i></p>	
--	--	--

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Documentos orientadores da Escola</b>
<b>Distorção Funcional</b>		
<p><b>Dificuldade em definir estratégias eficazes/ motivadoras de participação</b></p> <p><b>Importância da imagem institucional</b></p> <p><b>Lentidão de processos de mudança</b></p> <p><b>Ambiguidade na definição e na detecção do que pode ser considerado um “bom trabalho” quer do ponto de vista individual, quer institucional.</b></p>	<p><i>“Sim. O Projecto Educativo vai ter este ano uma componente de reforço dos níveis de participação. Na proposta que apresentei ontem em Conselho Pedagógico já estão exactamente algumas estratégias nessa finalidade que é diluir o sentimento de não participação... Finalidade, não é? Aí estão algumas estratégias no sentido de reforçar momentos de expressão, de comunicação, no fundo, de participação das pessoas, dos alunos, do pessoal não docente, do pessoal docente... Embora isto seja... isto é tudo um bocado utópico, mas...”</i></p> <p><b>Pois, tenta-se, é uma tentativa constante...</b></p> <p><i>É...” (E1C)</i></p> <p><b>“A questão da avaliação está muito associada às evidências e levanta-se um problema que pode ser interessante reflectir que é o de se saber se só quando há evidências é que há um bom trabalho...</b></p> <p><i>Exactamente...</i></p> <p><b>Educativo, organizativo, etc...</b></p> <p><i>Tudo.</i></p> <p><b>Ou se as evidências são o calcanhar de Aquiles, muitas vezes, para se fazer um mau trabalho...</b></p> <p><i>Sim...</i></p> <p><b>Porque a preocupação com as evidências pode também ter um feedback negativo...</b></p> <p><i>Claro...</i></p> <p><b>Que é eu estou tão preocupada com as evidências...</b></p> <p><i>Não me interessa o resto, interessa-me é que isto pareça bem.</i></p> <p><b>Nem se faço o que é fundamental só para ter cuidado com as evidências...</b></p> <p><i>Exactamente. Isso é um facto. Nós, neste momento, nesta escola, que vamos ter avaliação externa, estamos no momento de nos preocuparmos com as evidências. Nós estamos a trabalhar no sentido de termos um portefólio de escola, chamemos-lhe assim, um portefólio repleto de evidências. Exactamente... Agora, e aquilo que a sra. Dra. disse nem me parece desajustado que muitas vezes isso., que o mais</i></p>	<p>- Na acta A3C, o Diretor refere a importância de implementar a CAF, quer por questões de melhoria efectiva do desempenho, quer porque se trata de aspecto muito apreciado pela IGE em sede de avaliação externa.</p> <p>- Na acta A4C, o Diretor dá uma série de recomendações aos professores para que ajam profissionalmente. Na mesma reunião, o Diretor aponta no EB uma eficácia longe do máximo e uma grande taxa de desperdício.</p> <p>- Na acta A5C ocorrem uma série de recomendações a propósito da ineficácia dos planos de recuperação. Esta polémica prolongou-se para as</p>

<p><b>Pressão externa não</b></p>	<p><i>importante esteja em conseguir ter evidências de que consegui fazer um bom trabalho...</i></p> <p><b>Porque depois não se pode provar que fez um bom trabalho...</b></p> <p><i>Exactamente... Exactamente.</i></p> <p><b>Temos aqui um problema que é a prova de que há um bom trabalho.</b></p> <p><i>Isso é verdade...</i></p> <p><b>Porque depois é preciso também fazer a conceção do que é um bom trabalho.</b></p> <p><i>Pois... O que é um bom trabalho?</i></p> <p><b>O que é um bom trabalho para um professor, para um funcionário, ou para o líder da escola... o que é que se pode considerar um bom trabalho... Isto levanta muitas questões.</b></p> <p><i>Completamente”.</i></p> <p><b>“E reconhecem o papel, o interesse da autoavaliação?</b></p> <p><i>Não sei, não sei...</i></p> <p><b>Não se consegue saber isso...</b></p> <p><i>Não sei, não sei...Temo que não. A sério (Sorriso) ... Temo que não, temo que... quer dizer... temo... a percepção que eu tenho é de que as pessoas “ah isto não interessa nada. Nós temos que fazer isto porque vamos ser inspeccionados e portanto nós temos que estar preparados...” E também foi assim que eu pus a questão... Foi “Atenção, meus senhores que isto aqui não é opcional, é mesmo para andar”...</i></p> <p><b>E quando sai o relatório da autoavaliação existe algum momento de reflexão no Conselho Pedagógico, nos Departamentos?</b></p> <p><i>Sim. Sim. E no Conselho Geral.</i></p> <p><b>Isso fica em acta, depois? As pessoas reflectem de facto ou é apenas um processo formal?</b></p> <p><i>Em acta nesta escola nunca fica porque nós temos aqui uma coisa... Em actas só ficam deliberações e declarações de voto. Nós não fazemos actas “ interveio fulano a dizer que estava a chover e que não sei o quê...”. Portanto, as actas são... Aquela riqueza da discussão nunca transparece em actas, intencionalmente, porque uma acta dessas, e já houve tempos que, como toda a gente, as tínhamos assim, isso era um sarilho para se aprovar a acta, porque havia sempre algo que... “Então, não...- Dite – Ó secretário escreva lá.. ZZZZZZ”. Discute-se, com vigor, quantas vezes, mas quem ler a acta não... “Eh, pá ... estes tipos não fizeram nada...” E também tem muito a ver com a experiência de vários</i></p>	<p>reuniões A6C e A7C.</p> <p>- Na acta A6C, a propósito da elaboração dos planos de recuperação de alunos do EB, em tempo oportuno apresentará uma proposta (mas não se encontra nas restantes actas do mesmo ano letivo sinal dessa mesma proposta). Na mesma reunião é solicitada a divulgação dos critérios de desempate de ADD.</p> <p>- Na reunião A7C, o Diretor conclui que a escola trabalha mal ao nível do 3º Ciclo e que não houve mudanças nas práticas. E que os professores têm que adquirir uma outra postura e ter um novo entendimento do Ensino Básico.</p> <p>- Na acta A8C o Diretor aponta a necessidade de efectivar uma sistemática supervisão por parte das estruturas de coordenação</p>
-----------------------------------	--	--

<p><b>equivale a mudança efectiva, pode produzir apenas uma mudança aparente</b></p>	<p><i>elementos desta escola de exercício de funções noutros lugares... Nós temos muita gente aqui que foi deputado municipal, eu fui vereador da educação 8 anos, e quem passa por órgãos destes habitua-se a ter actas assim, que já vão feitas para a reunião, isto é, actas que dizem assim: “assunto tal... Proposta esta, esta e esta...” e depois tem um espacinho para dizer “interveio fulano, sicrano, disse isto, isto, isto...”, “foi deliberado tal”...</i></p>	<p>e supervisão relativamente à aplicação do disposto no Desp.50/2005 .</p>
<p><b>Desvalorização da necessidade de mudanças efectivas</b></p>	<p><b>Assunto encerrado....</b></p> <p><i>Exactamente. É claro que na reunião a malta pintou a macaca, mas isso não está lá, como é óbvio, porque o que interessa é a deliberação.</i></p> <p><i>Portanto, em termos de actas não...”</i></p>	<p>- Na acta A10C, o Diretor aconselha os Conselhos de Turma a definir objetivos e encontrar metodologias que se adaptem às dificuldades dos alunos.</p>
<p><b>Simplificação / Descaracterização (?) dos processos formais</b></p>	<p><b>“Superação das desigualdades sociais...”</b></p> <p><i>E que hoje, apesar de reconhecermos isso, a escola hoje é muito mais elitista do que era quando eu era estudante. Não tem comparação nenhuma. A escola hoje é muito mais desniveladora do que quando eu era garoto e do que quando eu era da idade dos meus alunos aqui. Não tem comparação nenhuma. É muito mais potencializadora das desigualdades...</i></p>	<p>Na mesma acta aparece uma justificação da discrepância das notas de uma disciplina, entre outras razões, com o facto dos alunos apresentarem lacunas a nível da interpretação de textos escritos e com o facto da linguagem empregue no exame se desviar da linguagem “oficial”</p>
<p><b>Perversão da intenção política de superar as desigualdade</b></p>	<p><i>Não é esta escola, é a escola portuguesa... Eu acho que nós não conseguimos. Estamos exactamente no caminho contrário com a ideia de tratar toda a gente da mesma maneira... Hoje começa a aparecer o discurso da diferenciação pedagógica, de tratar diferente aquilo que é diferente para dar oportunidades. Mas este foi um discurso maldito não sei durante quantos anos! Durante anos e décadas nós fizemos exactamente o percurso contrário: tratar todos da mesma forma, sempre. Ainda hoje nós temos instrumentos legais marcadamente... Dizem assim “você não pode ter uma turma só com repetentes... não pode... são situações anómalas... só se for um projecto e mesmo assim temos que ver” e isto é claramente dizer assim: “... Espalha lá a malta, espalha lá...”, não é? Quando surgiram os currículos alternativos, quando surgiram os CEFs foi um pandemónio, os sindicatos fizeram aí., pintaram a manta, porque estávamos a ghetizar os alunos... lembra-se perfeitamente desse '97, foi uma coisa péssima, foi um barulhão...Pronto. E hoje já se começa a aceitar os CEF como uma maneira .. “bem... estes tipos têm que acabar a escolaridade, têm que concluir isto, deixa-os para ali, pelo menos não chateiam..” quer dizer... Mas de facto nós não tomamos as coisas a sério, como elas devem ser, temos relutância...</i></p>	<p>específica da disciplina. Na mesma acta são discutidos os resultados do inquérito de autoavaliação destacando-se os resultados menos satisfatórios</p>
<p><b>Perversão da intenção política de superar as desigualdade</b></p>	<p><b>Em chamar as coisas pelos próprios nomes...</b></p> <p><i>Temos, temos...Nós falhamos muito ao nível do ensino primário. Nós, por exemplo, temos coisas curiosíssimas do género de dizer assim: “no primeiro ano nenhum aluno fica retido, ninguém, ninguém” . E depois no 2º ano? “Ai, no 2º ano temos uma taxa elevadíssima...” . Lembro-me de</i></p>	

<b>s sociais na escola</b>	<p>ouvir a Ministra Maria de Lurdes: “Nós! É uma vergonha nacional as taxas de retenção no 2º ano de escolaridade”. “Ohhh, minha senhora! Eles não ficaram retidos no 1º ano, no 2º deram-lhes o mesmo currículo que deram aos que sabiam! Estava à espera de quê?”. Porque é o que nós fazemos, não é? Nós fazemos isto. Nós não retemos o aluno... OK, ele vai para o ano seguinte e no ano seguinte tratamo-lo como se ele soubesse o mesmo dos outros.</p>	<p>quanto ao sentimento de participação das pessoas nos processos de decisão.</p>
<b>Contradições do sistema</b>	<p><b>Mas isso não será um problema do professor também, em particular?</b></p> <p>Não. Isto é um problema do sistema educativo. Claro que é. Não... É claramente um problema do sistema. É claro que para o professor é muito confortável adoptar um manual... É muito confortável. É a coisa que o professor mais gosta, é de adoptar um manual... Nem lhe interessa até o programa, é o manual...E o manual é um conforto, dá uma segurança, é fantástico. A gente chega a uma aula, tau! Página tal! Vamos embora! É uma categoria! É bom! Mas não é isso que nos serve e nós precisávamos de ter medidas legislativas que fossem exactamente noutro sentido, num sentido completamente diferente...”</p> <p><b>“Então, acabamos por concluir que a autoavaliação das escolas não consegue resolver os problemas fundamentais da educação, da qualidade da educação...”</b></p>	<p>- Na acta A14C o Diretor afirma a necessidade de participação de todos na construção do PEE, referindo-se à avaliação externa.</p>
<b>... E dos atores do sistema</b>	<p>Não. Eu acho que não mesmo. Definitivamente. Nesse aspecto, não. Naquilo que de facto eu (isso é a minha conceção), naquilo que eu acho que devia ser a verdadeira missão da escola que é proporcionar a todos, a todos, que cada um vá o mais longe possível... que cada um vá o mais longe possível ... e é isto ... e não é que todos cheguem ao mesmo sítio e nós o que temos feito durante estes anos todos é que todos cheguem ao mesmo sítio ... Não é... E nós devíamos... Que cada um vá o mais longe possível. E se eu definir que o slogan é este, eu tenho que começar a tratar os garotos de maneira diferente, desde o primeiro dia em que se sentam na escola. E tenho que poder ter liberdade na escola de ter autonomia para fazer coisas, para constituir turmas, para alocar professores àqueles tipos, àqueles, àqueles e àqueles... para não ter a pretensão de chegar ao fim do ano e dizer assim: “agora, os meninos vão todos fazer um exame, igual para todos”. Isto é uma palermice! É uma palermice!...”</p> <p>“Faz perfeitamente sentido um exame igual para toda a gente, os exames nacionais, mas os exames nacionais são para alunos que estão a seguir o ritmo normal. Perfeito! Mas é preciso perceber que há alunos que não seguem o ritmo normal, precisam de uma ajuda naquele ponto, precisam de uma ajuda para recuperar. OK! Mas é preciso dar-lha! É preciso dar-lha! E dar-lha não é assim “Ah! A lei prevê que a agente dá apoios educativos” O menino tem apoio, agora vai ser um sucesso! Vai nada! É preciso ver se deu. E é preciso ver porque é que não deu! “ Não deu! Ah! O menino teve apoio, mas não deu!” Porque há quem pense que tem apoio, está resolvido. “O quê! Teve apoio e não dá? Então, mas</p>	<p>- Na acta A19C, o Diretor volta a referir que a melhoria dos planos de recuperação deve ser alvo de reflexão aprofundada nos departamentos e equipas pedagógicas. Nesta reunião são aprovadas reformulações de modelos normalizados de sinalização e de acompanhamento de alunos com NEE. Na mesma acta sugere-se que os professores dêem aos testes intermédios de Matemática o valor formativo que estes devem ter.</p> <p>- Na acta</p>



<p><b>Contradições do Contexto / Sistema em que são igualmente submetidos a exame nacional alunos em situações desiguais</b></p>	<p><i>porquê?”... Há Conselhos Pedagógicos “Então, mas esses garotos tiveram não sei quantos ... tiveram aulas de apoio a Língua Portuguesa e essa nota baixa? Não pode ser!” “ Não pode ser porquê?”. A culpa foi da professora, vamos ver. E eu acho que isso pode ser... Porque é que não pode ser? Pode ser da professora, mas também pode ser do aluno... Também pode ser do aluno e se nós tivéssemos atenção a esses pormenores o mais cedo possível, nós resolvíamos imensos problemas a jusante...”</i></p> <p><i>“Eu sou muito céptico quanto a isso... Sou muito céptico porque quer dizer... qualidade da educação – defina-se... O que é qualidade da educação?”</i></p> <p><i>“Nós sabemos muito bem que temos anos em que vamos ter bons resultados e termos anos em que vamos dizer assim “Pá! Eh Pá! Este ano vai ser uma miséria!” (Sorrisos..)”</i></p> <p><b><i>“Não pode mudar tudo, a escola...</i></b></p> <p><i>Não pode mudar tudo. Claro que não pode.</i></p> <p><b><i>Trabalha num contexto...</i></b></p> <p><i>“Nós sabemos! Mas agora os rankings não. Os rankings têm... os rankings são uma coisinha, não é? Mas dão-nos indicadores...”</i></p> <p><i>“ Dizia ela assim “Vejam lá, esta coisa da avaliação dos Diretores ... os Diretores também são avaliados..</i></p> <p><b><i>Pelo SIADAP, não é?</i></b></p> <p><i>Uma porcaria, não é bem o SIADAP, mas é assim uma porcaria... (Sorriso) Agora até temos uma plataforma para lá metermos os dados que é uma coisa doida e um dos itens que lá vinha é a oferta formativa da escola (ser mais alargada, mais eclética)... E o Liceu Infanta D. Maria só tem cursos gerais, não tem CEFs, nem Profissionais, nem cursos EFA, nada...E a rapariga, a sra. Diretora, estava toda danada na televisão: “parece impossível, então agora sou avaliada pela oferta...então, não tenho alunos para frequentar cursos profissionais, ainda vou ser penalizada por não ter cursos profissionais”... Quer dizer.. “Ó sua... Você não tem vergonha... Ouça lá, você quer ter cursos profissionais? Fazemos já uma troca: eu mando-te os alunos daqui”. Não tem porque não quer, não tem porque há uma opção...</i></p> <p><b><i>Da elite da escola...</i></b></p> <p><i>Evidente. É uma opção da escola dizer “Não. Nós aqui não temos profissionais” “Porquê?” “Eh pá! Porque a elite de Coimbra vem toda p’ra aqui, portanto a gente enche a escola. Pronto.” É claro que depois, na média, não nos podemos comparar com eles”. ((E1C)</i></p>	<p>A22C . mais uma vez a propósito dos planos de recuperação sem sucesso, é solicitado aos relatores que especifiquem as razões da sua insuficiência. Sugere-se aos professores interveniente s no PAM maior preocupação com os resultados dos alunos.</p>
--	--	--

<p><b>Cepticismo face à possibilidade da autoavaliação o produzir melhoria efectiva</b></p> <p><b>Dificuldade em ultrapassar as limitações do contexto</b></p> <p><b>Os rankings como medida descontextualizada</b></p> <p><b>Não está assegurada a comparabilidade dos resultados porque o contexto das escolas é diferente</b></p> <p><b>A avaliação externa está prisioneira das agendas políticas do governo</b></p> <p><b>Resistências como resposta a</b></p>	<p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><i>Numa outra escola onde eu estive os alunos disseram que desde que foram introduzidas estas normas, que os professores deixaram de trabalhar, por exemplo, nos clubes, naquelas actividades extra que havia na escola, que se faziam imensas actividades e que isso deixou de existir e que, por isso mesmo, o ambiente da escola ficou mais triste. Isso também aconteceu aqui?</i></p> <p><i>Eu não diria que isso se notou assim de uma forma tão flagrante, claro que os alunos acabaram por não referir esse aspecto, agora também é verdade que os professores, e havia muitos colegas que nessa atitude reactiva, não é por vingança, mas tão ocupados em substituições, em apoios, em muitas outras horas, isso lhes retirou depois tempo para, noutros horários poderem fazer o acompanhamento desse tipo de actividades. Agora, não penso que isso tenha sido muito sentido até porque o nosso Plano Anual de Actividades continua a ser extremamente rico, extremamente diversificado”.</i></p> <p><i>“Um aspecto que veio, se calhar, reduzir um pouco essas actividades também tem muito a ver com a ocupação dos alunos e com a ocupação das salas. Neste momento estamos com uma ocupação para lá do 100%, digamos assim. Isso faz com que todos os horários estejam a ser ocupados e os alunos que antes tinham tardes libertas de actividades lectivas, neste momento há turmas que têm praticamente uma tarde por semana que não têm aulas e que os alunos também canalizam para o desporto escolar, etc. Portanto, tudo isso concorreu para que se calhar nalguns aspectos, pontualmente, se tenha verificado uma redução desse tipo de actividades realizadas de uma forma mais continuada ao longo do ano inteiro. Sim. Agora, em termos de actividades que os professores continuam a fazer com os seus alunos, naquelas que são mais nucleares, eu penso que aí não sofreu grande alteração”.</i></p> <p><i>- “Ficámos, um pouco com essa ideia.</i></p> <p><b>Imagem.</b></p> <p><i>Sim. Exactamente. Que as ideias já vinham definidas e que a audição dos vários intervenientes na comunidade educativa não produziu grande ...</i></p> <p><b>Alteração...</b></p> <p><i>Efeito na alteração dessa ideia pré-concebida”.</i></p> <p><i>“É verdade que com este processo em que depois entrámos de junção das três escolas numa só, estamos novamente num processo de</i></p>	
---	---	--

<b>imposições</b>	<p>adaptação. Isso fez com que passássemos de Assembleia de Escola a CGT, com alguma instabilidade que também isso provocou. Não podemos esquecer que o pessoal docente, particularmente, não viu com muito bons olhos que por exemplo a direção da escola não fosse escolhida pelos professores, mas fosse apenas por aqueles que têm assento no CG, não é? Essa medida também veio fazer com que as pessoas sentissem que tudo isto perdeu alguma democraticidade. Também foi um aspecto que foi muito frisado na altura, que eu me lembro de ser uma das críticas que era feita. Mas penso que houve essa tentativa de retirar algumas conclusões desses inquéritos no sentido de debelar algumas dessas situações ou ultrapassar esses aspectos menos positivos. Mas de facto com esta mudança agora para agrupamento tudo isto veio ser novamente perturbado e vamos esperar que este ano dê para colocar as coisas no seu lugar...” (E2C)</p>	
<b>Medidas de política educativa retiram autonomia e criam instabilidade nas escolas para organizar actividades</b>	<p>♦♦♦♦</p>	
<b>Recolha de dados inconclusivos</b>	<p>“É que de facto, no final do ano passado, as coisas praticamente ficaram sem prosseguimento, até porque estas escolas aqui juntaram-se de facto, juntaram o mega-agrupamento. Pronto. Mega-agrupamento e automaticamente o processo encerrou no final do ano. Aliás tínhamos, na altura, feito e distribuído um questionário a todos os professores. Sobretudo queríamos ver o funcionamento dos departamentos, como é que os departamentos funcionavam. Esses inquéritos foram distribuídos aos professores, mas no final do ano, portanto, fizemos o estudo deles, mas não chegámos a fazer o relatório porque, entretanto, quando de soube que esta escola iria fazer parte do mega-agrupamento, o presidente, na altura disse: “Não vale a pena”. Portanto, esse estudo foi inconclusivo, quer dizer, não se acabou”.</p>	
<b>Mudança de Práticas nos departamentos : objetivo difícil</b>	<p>“Havia práticas que nós sabíamos por experiência própria que não funcionavam nalguns departamentos. Também não sabíamos se aquela prática era valorizada pelos professores. Portanto, esse inquérito era interessante nesse sentido. Por um lado ver se a prática já estava em funcionamento no departamento, e se eles consideravam, se não estava em vigor, de grande utilidade. Isso dava-nos uma visão: bem, isto não funciona, mas eles até dizem que de facto é importante que ela funcione. De qualquer forma, acho que era, daquele estudo que nós fizemos o ano passado, era aquele que eu reputava de maior importância a nível de funcionamento, de prática, “como é?”. Pronto. Bom!”</p>	
<b>Resultados do inquérito de</b>	<p>“Há casos desses. Há uma disciplina em que isso era notório. E eram os mesmos alunos! A questão que nós na altura pensámos, claro que isto, estes dados eram bons para que os departamentos ou as equipas pedagógicas possam reflectir sobre os mesmos, porque só eles é que</p>	

<p><b>autoavaliação o podem levantar questões incómodas para a reflexão dos departamen- tos curriculares</b></p>	<p>têm explicação para isso. O que nós podíamos dizer e, enfim, pensar era que a mudança de professor possa estar na origem destes desfasamentos a nível de sucesso ou insucesso dos alunos, mas houve umas disciplinas em que isso foi notório. E na altura fizemos esse relatório e o que nós pensámos era uma coisa que não era prática, é que os departamentos deveriam definir metas, metas. De excelência, era óptimo. E isso não era prática em nenhum departamento, pelo menos por aquilo que nós sabíamos, nós éramos constituídos por elementos de vários departamentos e víamos que de facto não era prática, isto é, que metas a que nos vamos propor chegar. Essas metas não eram prática”.</p>	
<p><b>Dificuldade em reflectir e em definir metas</b></p>	<p><b>“Mas metas em termos percentuais, como era pedido pelos documentos do ministério? Ou metas de carácter qualitativo?</b></p> <p>Bem. Qualitativo, não é? Porque aí poderíamos, enfim... Seria uma coisa a estudar mais tarde, mas isso era uma das coisas que julgámos que os departamentos deveriam ter. E também chegámos a uma conclusão: é que não há uma prática que é reflectir sobre aquilo que se passou: aplicámos esta estratégia, correu bem? Correu mal? Avaliá-la. E isso não era, enfim, na maioria, não era prática. Portanto, as pessoas fazem, chegou ao fim, acabou. Não se consegue fazer parar e dizer : “o que é que houve? O que é que faltou?”, para possivelmente alterar muitas coisas”.</p> <p>“(…) havia 2 elementos na equipa dessa origem, dessa génese, da comissão e eu entrei de novo porque entretanto saiu uma professora que se reformou, que era a presidente da comissão e eu como professor titular tive que... Não havia... Havia poucos professores titulares na altura e que já estavam noutros cargos de chefia de departamentos e que... enfim, enfiaram-me a mim. E pronto...”</p> <p>“É interessante que em determinadas disciplinas as coisas mudaram... mudaram radicalmente e nós no relatório que fizemos dissemos acho que as equipas pedagógicas devem pensar nisto e encontrar explicações para o facto, porque nós não podemos, enfim, nós não nos vamos substituir a uma equipa pedagógica e estudar esta questão... A equipa pedagógica analisa o que é que aconteceu, que explicação existe. Tem que haver uma explicação: serão os conteúdos programáticos, será o professor que é novo... Bem, eles é que...”</p> <p>“ (...)porque depois houve atrasos, há sempre atrasos, porque esses inquéritos não nos chegaram no tempo que nós precisávamos, atempadamente”.</p> <p>“E lançamos o outro estudo nessa altura (...)Estávamos nessa fase, porque isso já era no 3º Período, entretanto eu pergunto ao presidente, “estamos com este estudo”, ele achou que não vale a pena... Então, pronto, não vale a pena, não vamos fazer porque para o ano as coisas vão mudar, temos aqui mega-agrupamento e portanto esse estudo faria</p>	

	<p><i>sentido se funcionássemos como éramos, não é?”</i></p> <p><i>“A pessoa pode convidar um amigo para lá chegar, mas um amigo que depois veja, olha analisa há isto ou aquilo que falhaste, e tal e a gente “afinal, tem razão”. E nós temos, de facto, hábitos já adquiridos, e pá e nunca ninguém nos ... afinal, aquilo que tu fizeste não devias ter feito... E um observador capta isto facilmente”</i></p> <p><b><i>Está tudo a ser re-preparado, os órgãos estão todos a reorganizar-se...</i></b></p> <p><i>“Não estão porque são departamentos enormes, estão com um número de professores elevadíssimo, nalguns departamentos os professores a chegar talvez aos 100”.</i></p> <p><i>“E portanto, isto está de tal modo que... quer dizer, estamos a ter uma experiência nova, há coisas que têm de ser alteradas, as coisas ainda não estão a funcionar. Isto aqui funciona uma CAP (Comissão Administrativa Provisória) que está à frente, que vai, enfim, deliberando coisas porque os outros órgãos não estão a funcionar. O Pedagógico não funciona. Tudo, de facto, depende da CAP, não é?”</i></p> <p><i>“Não porque isto aqui não está... Não sei se a questão tem a ver com... Existem, de facto, os chefes de departamento, mas existe a associação de pais em que havia 3 associações, que era das três escolas... Portanto, isto está... Nem sei quando vai funcionar o órgão”.</i></p> <p><i>“(...)se este ano as coisas funcionassem pois é evidente que iriam funcionar, iria pegar-se nos resultados, iria... Mas acabou”.</i></p> <p><i>“Eu acho que era mais ou menos algo sobre o clima organizacional. Portanto, era mais ou menos nessa área que fizeram o primeiro inquérito aos professores. Mas de facto, no ano passado, foi isso que nós fizemos. E julgo que chegámos a conclusões interessantes que poderiam...”</i></p> <p><i>“E portanto teríamos que voltar com questionários ao pessoal não docente para ver se as coisas já mudaram alguma coisa, eles dizem que sim, mas o que é que ainda não... onde é que ainda não houve mudanças. Quer dizer, foi isso praticamente que a gente fez”.</i></p> <p><i>“A nível de resultados escolares, há tradição na escola. Essa análise foi feita ao longo dos anos sempre se fez isso. Portanto, isso a nível dos resultados escolares, sempre eles foram analisados nos vários órgãos, não é? Seja no Pedagógico, seja nas equipas pedagógicas, isso foi sempre. Isso já vem uma tradição da escola. Todos os resultados escolares foram sempre analisados. Sempre. Portanto, havia sempre um relatório no final do período letivo, no final do ano. Esse foi já uma prática que já vem de há anos.”</i></p>	
--	--	--

	<p><i>“Eu julgo uma coisa e de facto era aquilo que pensava na altura no Pedagógico: Não basta olhar para os números, e isto era aquela prática que não existe nos departamentos e equipas pedagógicas: ver o que é que correu mal; fazer o balanço. Não se faz. E isso é uma coisa que tem que se fazer e enquanto não se fizer isso, olha-se para os números: “ai, tá bem; vamos embora. Isso é indiferente”. Mas o que é que correu mal? Não se faz isso. Eu dizia às vezes, “olha lá, isto não adianta nada! A gente olha para os números, estão ali os números. Sabemos que em relação há quatro anos os resultados estão piores. E piores porquê? Deve-se a quê? Os alunos são diferentes ou piores... quer dizer, mas a nível da disciplina não há... quer dizer as coisas passam-se assim...”</i></p> <p><b><i>A eficácia do estudo é que é pequena...</i></b></p> <p><i>“Pronto... Era aí que eu tinha... Olhava-se para ali: “de facto está pior...” quer dizer, não há uma tradição dos grupos de departamento, enfim, analisar, ver o que é que correu mal no final do período. “Utilizámos esta prática, está a resultar, não está a resultar?” Até se pode ir com a prática péssima até ao final! Nunca se faz o balanço da mesma! E isto... Eu estive no Pedagógico por causa de ser o presidente da comissão; achavam que eu devia lá estar. E eu dizia uma coisa para mim : “mas que prática é que se utilizou?” Avaliamo-la! Mas avaliamo-la no final do período, no final do ano. Mas é que nem no final do período, nem no final do ano! E isto... Nunca resolve o problema”.</i></p> <p><i>“Depois houve aqueles erros que eles cometeram, as informações que eles tinham não eram correctas. E depois também é verdade, é difícil, mesmo que reconheçam que houve falhas, voltar atrás. O que deveriam. Se chegaram à conclusão que sim, senhora... Vem mal ao mundo reconhecer um erro e posso alterar uma avaliação...”</i></p> <p><b><i>Eles não reconheceram? Não disseram que sim, que se deveria corrigir na página tal ou... não fizeram isso? Tenho ideia que fizeram isso...</i></b></p> <p><i>Pois. Sim. Há de facto um erro. Esse erro era irrelevante, pelo menos foi para eles, mas não foi irrelevante para fazerem uma apreciação que eles apontam lá na disciplina tal e tal isto aconteceu assim. Quer dizer, por um lado é irrelevante...</i></p> <p><b><i>Era irrelevante para mudar a classificação da escola...</i></b></p> <p><i>Mas não foi para atribuir uma classificação. Que aí é que é interessante... (Sorrisos)</i></p> <p><b><i>É uma questão política, o que está por trás disto?</i></b></p> <p><i>É por isso que... Pronto! Eu não sei, mas deu-me ideia que... não sei se eles já vinham... Dá ideia que sim porque nós, às vezes, comparando, e nós conhecemos a realidade aqui nas outras escolas, e parece-nos que aí outras escolas em determinados âmbitos tiveram classificação melhor que nós e nós até nos questionámos “mas, porquê?”, e houve esse</i></p>	
--	---	--

	<p>questionamento...”</p> <p><b>“São poucas. Em 2008, salvo erro, só 10% das escolas avaliadas a nível nacional é que tinham Bom e 7% tinham Muito Bom, no item da autoavaliação. O que significa que é um item onde as escolas estão ainda a tactear...”</b></p> <p>Claro. Sim. Não.... É isso. Nota-se. Que eu li vários relatórios e aí nota-se.... São poucas.</p> <p><b>E porque é que acha que isso acontece? Não havia hábitos? Não havia sensibilidade?</b></p> <p>Sim. E depois é isto, também, é que aqueles estudos efectuados na autoavaliação tem de ter consequências para mudar... Quer dizer, vamos fazer uma autoavaliação para quê? Para ter aquilo tudo ali e ficar tudo na mesma? Aí é que está a questão! E eu falava com o presidente: “isto está mal”. E eu dá-me ideia que é isto também: “que resultados?”. Fizeram a autoavaliação e agora que resultados? Mas mudaram alguma coisa? O que é que está? O que é que mudou? Ou continua na mesma? E eu julgo que as escolas ... isto não mudou muito também. Os departamentos, os grupos... Nós notamos, quer dizer, falamos de cooperação entre as pessoas, entre os grupos, mas as coisas continuam a ser muito individuais: “eu tenho isto e não dou àquele” .E isto acontece. Cada um tem o seu... esconde do outro... E não há uma partilha, pronto! Não há partilha! Isto não há partilha e acho que devia haver partilha. Até porque as experiências boas que temos nós, partilhá-las para também replicá-las. Replicá-las pelos outros e podíamos aí, sem dúvida, chegar a ter bons resultados. Ora, dá-me ideia que isso é o que tem acontecido... Quer dizer, fazem a autoavaliação para tudo ficar na mesma? Muda? O que é que muda?”</p> <p>“Sim. Aí. Notou-se, de facto, essa mudança a nível da gestão. Ouvir, reunir mais com os funcionários. Porque é evidente, nós temos que ver que às vezes, a gestão está um pouco afastada de uma realidade, da experiência do dia-a-dia, das várias pessoas que depois não são ouvidas. E acho que aí mudou, houve mudança. Claro! Onde não se teve tempo para mudar...Claro que a nível dos EE auscultou-se a opinião deles, o grau de satisfação e a escola ficou a saber e pronto! Mas podemos dizer que houve alguma coisa que podia ser alterada, uma sugestão que foi dada, eles diziam que havia pouco envolvimento, eles não se envolviam nas actividades da escola. Uma das questões era essa”.</p> <p>“Porque não? Porque há escolas que o fazem, porque é que esta escola não decreta o Dia do Encarregado da Educação?” Dentro da escola, pode ser um fim-de-semana, a escola aberta a todos os pais, a todos os alunos, um convívio, eles vêm à escola, faz-se aí... podem trazer a comida, fazem a comida, temos aí... como queiras. Pode ser uma coisa</p>	
--	--	--

	<p><i>interessante. Tem que ser num fim de semana, tem que ser num Sábado, que seja num Sábado. Pronto! Chamá-los...” E aí acho que foi uma coisa que notou-se... Mas isto também...</i></p> <p><b><i>Ainda não foi posto em prática....</i></b></p> <p><i>Não. Isso não. Existe... Entretanto, isto foi no final e no final as coisas não se proporcionaram para que se chegasse aí. Agora! Há já uma coisa que é de louvar, que é na Semana da Leitura, os EE são convidados para vir à escola e ler um texto à turma tal, um texto escolhido por eles, é interessante. Isso já é prática. Já está a ser... Aqui já vem há 2 ou 3 anos. (...) Agora! Tem que se fazer envolver os pais porque eles dizem que participam pouco, também não são chamados. Porque eles dizem: “Bem não participo, mas também não nos pedem o nosso contributo e tal” . Estão à espera... Portanto, a gestão também tem que fazer alguma coisa nesse sentido e julgo que essa pouca coisa que já se faz...”.</i></p> <p><b><i>“E da avaliação externa? As sugestões que foram feitas da avaliação externa tiveram algum impacto em termos de escola? Houve alguma reação no sentido “temos que mudar isto”, “temos que mudar aquilo”?”</i></b></p> <p><i>Não. Não. Pois. Nada aconteceu.”</i></p> <p><i>“Não... Não... Não...Não se consegue nada. Não se consegue nada. Agora, acho que, enfim, deve-se ver o que é que se deve fazer, pegando nos resultados que já há, ver o que está mal e se está mal temos que alterar. E nós só podemos lucrar com uma avaliação externa em que nos dizem: “olhem vocês fazem isto mal”,,, Vamos fazer! As ligações entre os vários níveis de ensino, que não existe...”</i></p> <p><i>“Pois eles querem a articulação entre os vários níveis das várias escolas aqui. Houve um ano em que foi feito. Aqui já se fez isso há uns anos, sobretudo quando esta escola estava com (era do 9º penso eu, era do básico). Houve essa articulação, depois isso acabou. Mas ainda houve durante um tempo, de facto. Os professores de Português sentavam-se com os das outras escolas para, enfim... Mas depois isso acabou. E não se faz qualquer ligação.</i></p> <p><b><i>Mas porquê? Deixou de haver motivação?</i></b></p> <p><i>Não sei, talvez falta de interesse por parte dos professores ou da gestão, alguns desabafos dos professores... Ou algum decreto... Não sei porquê. Acabou! Não faço a mínima ideia. Mas houve, de facto. Houve. Durou pouco tempo(...)”</i></p> <p><i>“Foi um trabalho! Até Meados do 2º Período! Às tantas fomos ter com o presidente e colocamos a questão de que a equipa necessitava de ter mais elementos. Então, ele acedeu. Entretanto, tivemos que mudar o RI porque no RI dizia que os elementos eram só professores, houve uma adenda ao RI, teve que ser aprovada em CG e estivemos à espera, nós</i></p>	
--	---	--



	<p><i>aqui, praticamente 3 a trabalhar. Que isto foi uma coisa impressionante! Nós não tivemos cá... que foi uma das coisas piores... quer dizer, isto, o tempo não chega!”</i></p> <p><b><i>“E quando tiveram que atribuir as cotações, aquelas classificações que estão no CAF...</i></b></p> <p><i>Ah! Mas espere aí. Nós estávamos a fazer isso, foi quando no final acabou tudo!</i></p> <p><b><i>E estava a ser complicado?</i></b></p> <p><i>Estávamos a entrar nesse mecanismo. Entretanto, foi quando ele disse: “Eh! Pá! Isto afinal, não vale a pena”. Dissemos, bem, andamos aqui a trabalhar para aquecer, isto não vale a pena. É verdade!”</i></p> <p><i>“Disse ao presidente: “as horas que vocês nos dão, não dá para nada!” Se nós não tivéssemos trabalhado em casa, a fazer o relatório nos fins de semana, não conseguíamos fazer nada”.</i></p> <p><i>“Quer dizer, devemos todos mobilizar-nos para a mudança porque se eles não querem mudar, acabou! Não há volta a dar! A gente pode estar aí a ... que eles não vão! Agora! Se houver uma equipa, um fermento ali, que comece e tal a movimentar-se: “sem dúvida, temos que mudar”, ah! Sim! As coisas mudam. Acabam por mudar e acabam por espalhar-se, começa aquilo a crescer...” (E3C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><b><i>“Há bocadinho disse que não tinha havido evolução na qualidade, quando diz que não houve evolução na qualidade é em relação a quê: ao grau de exigência dos professores face à aprendizagem dos alunos, ou...</i></b></p> <p><i>Também isso.</i></p> <p><b><i>Ou da relação, por exemplo, das pessoas umas com as outras?</i></b></p> <p><i>Eu penso que é também por falta de exigência do próprio ministério e depois também, do meu ponto de vista, um nivelamento por baixo e portanto também por causa de uma certa confusão, do meu ponto de vista porque as turmas muitas vezes estão juntas com alunos mais barulhentos, com NEE’s. Portanto, às vezes turmas complicam-se, do meu ponto de vista, quando há essa mistura. E depois quando há um maior barulho, um maior... sob o ponto de vista educativo, se calhar as relações entre professores e alunos e, se calhar, vice-versa, menos burilado, menos exigente. Por vezes, a exigência a esse nível é muito baixa”.</i></p> <p><b><i>“Então, à medida que melhoraram as condições de trabalho pioraram</i></b></p>	
--	---	--

	<p><b>outros aspectos que seriam fundamentais para a qualidade da educação...</b></p> <p>Acho que sim”.</p> <p><b>“Chegou a ter conhecimento do relatório que foi produzido de avaliação da escola?</b></p> <p>Não. Eu estive por acaso num encontro com os inspectores com os professores, mas depois não... Se calhar foi tornado público e foi dado à escola, mas eu não...</p> <p><b>Não se apercebeu?</b></p> <p>Não me apercebi”.</p> <p><b>“Como não tomou conhecimento do relatório, não sei se é possível dizer-me se deu conta de alguma alteração por parte da gestão da escola face ao relatório, se tomaram mais alguma decisão ou fizeram algumas mudanças internas?</b></p> <p>Penso que não porque depois isso veio na altura em que houve estas mudanças: mudança de agrupamento. E portanto, mesmo que houvesse essa intenção na altura dos órgãos de gestão da escola não possível verificar isso porque depois em Maio começou-se a pensar no agrupamento e o agrupamento é que criou muitas confusões.”</p> <p><b>“E achou pertinente esse questionário?</b></p> <p>Eu acho que é muito importante porque as escolas e a educação devem partir do terreno, não é? Porque muitas vezes as coisas são apenas de secretaria, impostas e não partem do terreno, não partem da realidade, e se calhar ouvindo os professores, ouvindo os pais, ouvindo as pessoas que envolvem a escola, se calhar, as coisas poderiam ser diferentes. E têm sido. Acho que tem havido uma, pelo menos na escola antes do agrupamento, neste momento estamos numa certa agitação, como disse, mas eu acho que se tem feito um trabalho interessante de entrosamento de opiniões, de dados, com a comunidade, com a escola em si.” (E4C)</p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p>“Neste momento, não está em vigor nenhuma equipa de autoavaliação, uma vez que há uma parte provisória em que a escola foi tornada num mega-agrupamento e estamos numa parte transitória entre a direção que está agora a tomar conta e a próxima que será eleita. Neste momento, não há equipas de autoavaliação.”</p> <p><b>“Fazendo a monitorização, tanto das medidas que foram implementadas...</b></p> <p>E aquelas que deveriam ser reformuladas, uma vez que ou que não</p>	
--	--	--

	<p>estavam a funcionar ou havia um grande grau de insatisfação relativamente a elas.</p> <p><b>Essas medidas foram implementadas apesar da...</b></p> <p><i>Foram... Do pouco tempo. Foi muito pouco tempo. Nós começamos num ano, depois no outro ano a seguir fizemos a formação e tivemos mais um ano. Entretanto, a escola mudou..."</i></p> <p><b>"Considera que estas metodologias de autoavaliação que foram utilizadas podem melhorar a qualidade da escola?"</b></p> <p><i>Podem. Eu penso que sim, que podem. Porque é sempre bom sabermos aquilo que estamos a fazer mal. Uma auto-crítica interna é sempre boa. E muitas vezes as pessoas não se apercebem que há certas coisas que fazem e que os próprios alunos não gostam, ou que os EE não gostam. E o ter conhecimento daquilo que está mal, pelo menos leva-nos a pensar o que é que estamos a fazer e se podemos melhorar ou não. E eu acho que pelo menos o despertar nas pessoas de que havia uma avaliação, que estava a ser feita uma autoavaliação e para quê que essa autoavaliação estava a ser feita. Primeiro, foi muito mal recebida, no início. Mal recebida, tinham medo, porque foi na altura em que também foi implementada a avaliação dos professores e, as pessoas já estavam descontentes, para eles tomaram aquilo como sendo mais uma avaliação. O início foi muito mal recebido, houve desconfiança por parte das pessoas a responder aos inquéritos, porque foi uma altura má em que foi tentada a implementação. Depois, começou a resultar, as pessoas começaram a colaborar, a responder aos inquéritos, até a dar ideias – se calhar devia-se fazer um inquérito mais sobre isto, se calhar não está a funcionar. Eu penso que trouxe bastante melhoria nesse aspecto." (E5C)</i></p> <p style="text-align: center;">♦♦♦♦</p> <p><i>"A última avaliação que houve aqui. Pronto é assim. Eu sei que a inspecção tem acesso a uma série de documentos antes de vir, não é? Portanto... E o que me parece a mim mesmo é que eles já trazem um quadro pré-estabelecido, isto é, já sabem mais ou menos onde é que nós... Se calhar não quero dizer bem as coisas assim, mas penso que havia muita coisa que já vinha formatada. E portanto estes vão ter x aqui, x acolá. Porque depois parece-me que eles estão tão pouco tempo connosco, nós estivemos, eu estive, entrei no painel onde estavam os elementos do Conselho Pedagógico e se calhar falei 5 minutos. Portanto, 5 minutos eu e 5 minutos cada um dos colegas. E parece-me... Por exemplo, eles batalharam muito na história das notas de exame, imenso, acho que aquilo que lhes interessava fundamentalmente eram os resultados dos exames. Pronto. Acho que aquela análise foi muito feita assim muito nua e crua. É aquilo, mas aquilo também tem de ser entendido face a todo o resto, a todo o contexto. Não sei, muito sinceramente, a ideia com que fiquei é que era uma avaliação já muito</i></p>	
--	--	--

	<p><i>formatada. Depois, mesmo o próprio relatório, nós, o Executivo, o Diretor contestou e fizemos o Contraditório e acaba por ficar por ali. Até porque há dados que eles colocam lá nas respostas que foram contestados pela escola, alguns até errados e depois fica por ali, quer dizer não há...”</i></p> <p><b><i>“Não houve alterações.... Mesmo que houvesse erros de base.</i></b></p> <p><i>Exacto. Nada, nada. Continuou... Portanto, também não me parece que seja em dois dias que eles avaliem uma escola.</i></p> <p><b><i>Portanto, considera que é um procedimento muito superficial...</i></b></p> <p><i>Sim. Precipitado e muito... Eu acho que é. Pronto eu acho que a avaliação externa é importante, mas acho que na verdade deveria ser se calhar um processo um bocadinho mais longo. (...)Agora, ali foi um painel onde nós fomos todos atirados para lá. Quer dizer, eles num dia ouviram não sei quantas pessoas. Acho que é muito pouco para que depois a informação possa ser uma informação, assim, credível. Acho eu.”</i></p> <p><b><i>“E do relatório, pensa que houve....o relatório e os resultados do relatório produziram para a escola alguma informação que fosse pertinente para melhorar nalguma área?</i></b></p> <p><i>É assim. Pronto. Eu acho que sim. De qualquer das maneiras, acho que há sempre uma base para nós reflectirmos. Se essa reflexão foi consistente, penso que não, mas também penso que não por causa destas alterações todas que houve. Portanto. Porque isto saiu em Julho, p’raí, depois dá-se a fusão do agrupamento e nós temos o 1º Pedagógico em Novembro. Portanto, acho que foi aqui um processo, uma altura muito atribulada para que se tenha feito uma reflexão com base nesse relatório, uma reflexão que provavelmente era importante fazer-se. Mas também acho que também foram os próprios timings das coisas foi... quer dizer, a escola está ainda um bocadinho confusa, não é? Nós, até agora, tivemos 2 Pedagógicos. O primeiro foi a 25 de Novembro. Isto foi em Julho, portanto....</i></p> <p><b><i>Estão numa fase de reorganização....</i></b></p> <p><i>Pois estamos. Exacto. Acho que, se calhar nesse aspecto... Provavelmente com o Pedagógico antigo, se a escola não tivesse tido este processo de alteração, eu penso que no 1º Pedagógico teria havido uma reflexão mais cuidada e que seria.... Percebe? E portanto, isso não houve tempo... Sei lá, é tanta coisa que se calhar passou um bocadinho assim de lado.” (E6C)</i></p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><i>“(Sorrisos)... Não é que os professores concordem com essas medidas de avaliação dos professores por professores da mesma escola... Nas</i></p>	
--	--	--

	<p>diferentes disciplinas ... Nas quais não têm qualquer habilitação...</p> <p><b>Para avaliar os colegas... É isso?</b></p> <p>Pois é isso...</p> <p><b>Bom... E se tivessem habilitação, isso deixaria as pessoas mais contentes? Ou a questão da avaliação deixa as pessoas descontentes?</b></p> <p>Concordo com a avaliação... Não concordo é que sejam professores de habilitações diferentes...</p> <p>Existem disciplinas em que os professores da escola não têm relação nenhuma com os avaliadores...</p> <p><b>Podemos, então, dizer que existe um fator nesta escola ( e também noutras também parece que sim) que cria alguma instabilidade. Vocês sentem que isso tem impacto nas aulas?</b></p> <p>Não.</p> <p><b>Que é que acharam? O que é que vocês sentiram dessa ação da Inspeção? Não sentiram nada, acharam que a vida da escola ficou normal, continuou na mesma...</b></p> <p>Não... Mudaram.</p> <p>Acho bem que a escola seja inspeccionada para ver as condições em que estão, mas acho que devia haver alterações e ainda não as houve.</p> <p><b>Que alterações consideram que se deveriam fazer na escola e ainda não foram feitas?</b></p> <p>Alterações, por exemplo, ao nível do pavilhão, ao nível de algumas... como é que eu hei de dizer... “</p> <p><b>“Bom... Então, na vossa perspectiva o que a Inspeção veio fazer à escola não modificou em nada o funcionamento da escola, não houve nenhuma mudança...</b></p> <p>No dia sim. No dia que eles cá estavam sim.</p> <p><b>Porquê ?</b></p> <p>Porque, por exemplo, havia uma atenção por parte dos professores a dizer: “Olhem, se entrarem aí os inspectores cuidado, portem-se bem...</p> <p>É normal...</p> <p>Nós portamo-nos bem, mas...</p>	
--	--	--

	<p>(Sorrisos...)</p> <p><b>Para dar uma boa imagem da escola... O que é uma coisa legítima, ou não?</b></p> <p>Sim.</p> <p>Acho que cada um...</p> <p>Todos fazem...</p> <p><b>Todos fazem isso.</b></p> <p>Sim. Mas havia uma diferença entre as aulas e ...</p> <p>Pronto... Nas aulas nós falamos assim mais... Mas o nosso comportamento normalmente não é assim muito mau...</p> <p>(Sorrisos...)”. (E7C)</p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p> <p><b>“Não nota que o facto de ter havido estas mudanças últimas legislativas, um ambiente mais conflituoso?</b></p> <p>Sim. Ainda o ano passado na Ceia de Natal sentimos isso. Um ambiente mais hostil. Houve aqueles professores que não vieram porque era a avaliação de professores e era uma forma de retaliação, etc. Isso sentiu-se. Mas não creio que de forma alguma isso tenha tido reflexos no comportamento com os alunos. Continuaram a ser os professores que eram.”</p> <p><b>Em relação aos resultados...</b></p> <p>Sim. Mas como eu não estive em todos os painéis e como eu só venho à escola de vez em quando, não é? Não sou residente cá, também não sei dos assuntos todos e não percebo nada de assuntos de professores, de assuntos de escola sei o mínimo. Sei de pais e já não é mau.</p> <p>Acho que a escola é um bocadinho melhor que aquilo nalguns aspectos. Eu por acaso, na altura, sublinhei, li e tomei anotações, etc., e questioneei algumas, mas agora não tenho presente nada de concreto para poder dizer.” (E8C)</p> <p style="text-align: center;">◆◆◆◆</p>	
--	--	--

	<p><b><i>“Quando saiu o relatório, tiveram todos conhecimento desse relatório aqui na escola?”</i></b></p> <p><i>Eu acho que não. Pelo menos eu não tive. Sei que não houve grandes coisas a apontar à escola, mas realmente não tenho conhecimento do relatório.”</i></p> <p><b><i>“E tem conhecimento se tomaram algumas medidas, embora tenha havido agora esta transição para o agrupamento e a inspecção também foi o ano letivo passado?”</i></b></p> <p><i>Pois... o problema é que nem houve tempo, quase... A inspecção terminou e passados 2/3 meses começou-se a desenrolar toda esta situação e como acabou por se centralizar tudo cá em cima, os serviços... Acho que não houve sequer... Sim, em termos organizativos, administrativos nós também não tivemos grandes chamadas de atenção. Pronto. Então, também aí não nos levou a tentar alterar alguma coisa porque nós também já fazíamos uma operacionalização muito simples em termos de serviços. E depois com a união das escolas, com a criação do mega-agrupamento, nós, logo a partir de Junho, não houve mais tempo para pensar em mais nada. Daí que também acho que o ter havido a falha do conhecimento do relatório da inspecção, porque foi um caos completo e nós estamos com pessoal a menos nos serviços administrativos, tornou-se muito mais complicado.”</i></p> <p><i>“Porque existe o pessoal docente, o pessoal não docente e muitas das vezes as escolas são só sobrevalorizadas pelo pessoal docente que têm e não pelo pessoal não docente e nós somos todos um todo e tudo funciona dentro de um todo. E isso eu acho muito válido, acho que os questionários devem ser feitos, até mesmo para nós para chamada de atenção, que temos que nos fazer ver mais, participar mais activamente. Eu acho bem.”</i></p> <p><i>“Na altura, pronto, o senhor engenheiro fez uma reunião geral connosco porque tinha ficado surpreendido com o resultado do questionário e disse que nós sabíamos, tínhamos consciência de que o gabinete dele estava sempre aberto para nós apresentarmos fosse que propostas fossem de actividades de intervenção e tudo. E acho que sim, só que até ao momento, é a tal situação que eu lhe disse. Isto é uma fase de adaptação muito grande.”</i></p> <p><i>“E que na altura foi questionado porque o senhor engenheiro (Diretor) ficou um bocadinho... Eu acho que ele não tinha a percepção de que nós não tínhamos conhecimento do Plano de Actividades da Escola, que éramos um pouco excluídos: nós, administrativos, assim como os assistentes operacionais. Mas acho que também vem um bocadinho da nossa parte. Nós também nos auto-excluimos. Também não apresentamos grandes propostas, portanto... Muitas das vezes,</i></p>	
--	--	--

	<p>também, porque o serviço não proporciona.” (E9C)</p> <p>♦♦♦♦</p> <p><b>“Em relação aos procedimentos de avaliação externa da escola, a inspecção andou por cá, fez perguntas às pessoas. Não sei se a senhora participou nalgum painel...</b></p> <p><i>Não participei.</i></p> <p><b>O que é que pensa desse trabalho? Pensa que valeu a pena, que foi útil, que a escola viveu isso com alguma naturalidade? Ou não? Houve alguma preocupação?</b></p> <p><i>Sim. Nessa altura, há sempre uma preocupação de se fazer melhor.</i></p> <p><b>“(...)em relação à autoavaliação, aos questionários que foram o ano passado distribuídos, que têm sido distribuídos ao longo do tempo para melhorar a qualidade da escola...Não chegou a preencher?</b></p> <p><i>Não vi. Não tomei conhecimento. Não. Não me chegou nada às minhas mãos.</i></p> <p><b>De qualquer maneira, deu conta que haveria esse procedimento ou não?</b></p> <p><i>Apercebi-me que haveria qualquer coisa, mas também não quis aprofundar nem saber porquê. Mas apercebi-me que existia.”</i></p> <p><i>Olhe, a nossa avaliação acho muito mal só poder haver um excelente e um muito bom. Porque pode haver muitos bons como aquele um muito bom. E, portanto, logo aí, para mim, é negativo. Porque há muito bons e há excelentes e certamente só um excelente, pode haver dois ou três excelentes e portanto se só pode haver um acho isso negativo, essa situação. Como acho negativo a avaliação que nos fazem. Eu não acredito na avaliação porque são pessoas imperfeitas que nos estão a avaliar, que também eu sou imperfeita, e portanto eu não acredito nessa avaliação. Simplesmente somos dominados por essa avaliação e muitas vezes sujeitamo-nos a determinadas situações para manter o emprego. É exactamente o que acontece nas avaliações. Vêm trazer mais desunião entre as pessoas, mais inveja, mais competição e competição que não é saudável. Todos podíamos ansiar pelo muito bom ou pelo excelente. Eu recordo-me que quando me deram as minhas notas me disseram que uma vez que eu já tenho 36 anos de serviço, que até já nem preciso de subir ao excelente, que então ficaria para outras pessoas. E eu não posso concordar com uma coisa dessas.</i></p> <p><b>Então, como é que pensa que deveria ser feita a avaliação? Sem critérios de selecção tão afinados?</b></p>	
--	--	--



	<p><i>Embora houvesse critérios de avaliação e concordo com eles, terá que haver, assim como também deveria haver para os políticos e para toda a gente que governa o país, também deveria haver critérios de avaliação para eles. Para eles eu não vejo serem avaliados, só nós é que estamos aqui assim a ser avaliados.</i></p> <p><b><i>Os subalternos são avaliados, os chefes não...</i></b></p> <p><i>Os chefes não são avaliados e se são avaliados, é o que se vê...</i></p> <p><b><i>Não tem consequências a avaliação...</i></b></p> <p><i>Não tem consequências. Nós temos consequências de possivelmente não sei quantos muito bons. E não sei quantos suficientes podemos ser punidos por qualquer coisa. Eu recordo-me que na minha avaliação, não nesta, agora, porque agora nós temos um chefe excelente, disseram-me que eu não podia sair do meu trabalho mais que três vezes por dia. Portanto, só poderia ir três vezes ao quarto de banho! Tirando isso, eu era punida! Portanto, eu não posso concordar com uma coisa dessas! Não posso concordar com uma coisa dessas, quer dizer... Coisas no género... Acho que falta sensibilidade e quem inventou todas estas coisas deveria vir para o terreno e vivê-las. Caso contrário, só por no papel e mandar cumprir, isso não vale de nada.” (E10C)</i></p>	
--	--	--

## ANEXO XXII – NOTAS DE CAMPO

### Notas de Campo

As notas de campo surgiram de algumas anotações e registos que foram sendo feitos à medida que contactava com as escolas e com as pessoas, dentro dos limites de tempo e de à vontade para circular pelos espaços escolares. Algumas delas estão datadas e outras não porque se referem a impressões / imagens que foram ficando ao longo do tempo gravadas na memória.

Explicitação das Codificações:

OgA1 – Observações gerais, escola A, nº 1

OgB5 – Observações gerais, escola B, nº 5

OgC9 – Observações gerais, escola C, nº 9

E assim por diante, mudando a indicação da escola e o número da observação

P1A – Professor 1 da escola A

P1B – Professor 1 da escola B

P1C – Professor 1 da escola C

E assim por diante, mudando o número da observação e a indicação da escola.

Ao1A – Assistente operacional, número um, da escola A

Ao2B – Assistente operacional, número dois, da escola B

Ao2C – Assistente operacional, número dois, da escola C

E assim por diante, mudando o número da observação e a indicação da escola.

CidA – Conversa informal com o Diretor da escola A

CidC – Conversa informal com o Diretor da escola C

CtdB – Conversa telefónica com o Diretor da escola B

As unidades de registo encontram-se codificadas com letras quando se trate de observações gerais e com números quando se trata de afirmações de atores contactados.

## **ESCOLA A**

Fizeram-se 8 deslocações à escola para recolher entrevistas, contactar informalmente com as pessoas disponíveis, observar o ambiente relacional e funcional, recolher documentos.

### **1. Ano Letivo 2009/2010**

#### **1.1. Observações gerais (OgA)**

6/10/2009

- Sala de Professores: (OgA1)

\* a. Espaço apertado, sem lugares sentados para todos; Casas de banho incluídas na sala deixando um cheiro pouco agradável.

\* g. Uma sala adjacente com 4 ou 5 computadores para o trabalho dos professores, ligados à reprografia através da rede informática da escola.

\* c. Fuga de alguns professores para a Biblioteca da escola ou para as salas de trabalho no novo edifício da Biblioteca escolar.

\* d. Professores trabalham individualmente sem grande diálogo entre si.

\* e. Pequenos grupos distribuídos por mesas, conversam em voz baixa.

\* f. Ao toque, levantam-se os que têm aulas e dirigem-se rapidamente para as salas de aulas.

\* g. Os professores que concluem o seu horário, procuram despachar-se nalguma tarefa pendente, tentando não ser interrompidos, com estratégias de evitamento do olhar.

- Pavilhão de aulas do ensino secundário: (OgA2)

\* a. 10 minutos depois do toque, silêncio no pavilhão.

\* b. Professores em falta são imediatamente substituídos; tarefa coordenada pela chefe dos assistentes operacionais.

\* c. Funcionários sempre presentes.

- Gabinete da Direção: (OgA3)

\* a. Porta sempre aberta;

\* b. Sempre muita gente a entrar e a sair.

- Espaço Físico: (OgA4)

\* a. limpo;

\* b. arrumado;

- \* c. em conclusão algumas obras de melhoramento;
- \* d. jardinado.

- Acolhimento / Recepção:

- \* a. nos serviços administrativos: simpatia e disponibilidade;
- \* b. da parte da Direção: cedência não muito fácil de conseguir: da 1ª vez que a entrevista foi marcada, o Diretor esqueceu-se; da segunda vez, chegou 30 minutos mais tarde.
- \* c. da parte dos professores, recusa de um a ser entrevistado e estratégia de evitamento por parte de outro; insistência em falar em lugares reservados e alguns cederam a ser entrevistados mas em espaços fora da escola.
- \* d. os funcionários, numa primeira tentativa, recusaram-se a ser entrevistados.

## **1.2. Observações específicas**

CidA - Houve uma conversa informal com o Diretor da escola, em Janeiro de 2010, solicitando autorização para desenvolver a investigação em curso. No contexto dessa conversa, onde foi dada a autorização, trocámos impressões sobre a eficácia e ineficácia dos procedimentos de autoavaliação e externa, opiniões que se encontram retratadas na entrevista que o Diretor concordou em dar posteriormente.

De ressaltar que foi bastante complicado conversar com ele, na medida em que no gabinete havia um constante movimento e uma constante solicitação do mesmo para resolução de problemas imediatos, telefonemas, etc.

Mais tarde, em Julho de 2010, via telefónica, foi possível obter as informações relativas ao percurso profissional e pessoal do Diretor:

- Seminarista Comboniano até ao 12º ano.
- 20 anos de serviço
- PCE/ Presidente da CAP desde 1996/1997
- Licenciado em Português pela Universidade de Coimbra
- Especializado em Organização e Administração Escolar pela Universidade Católica

25/05/2010 – 12h

P1A – Em conversa informal, faz o seguinte conjunto de afirmações:

- 1. A autoavaliação é uma prática frequente na escola. No entanto, considera que tem de haver “um bocadinho mais de verdade e de abertura das instituições” e “uma atitude não persecutória nas acções de melhoria”; considera que “falta franqueza entre os colegas” e até falta formação.
- 2. A dificuldade de os professores reconhecerem as suas próprias limitações e dificuldades relaciona-se com diversos fatores: “somos um bocado egoístas”, “ não é fácil mexermos nas coisas que correm menos bem”, “muitas vezes mexe com questões de progressão na carreira”.
- 3. Refere que o processo de autoavaliação é “demasiado burocrático”. Considera que “querem fazer dos professores missionários”. Afirmo que os professores precisam de “sossego, porque a prática pedagógica tem de ser tranquila, porque temos de reflectir”.
- 4. Considera que “há muita gente que deixou de dar aulas e perde a noção da realidade”, não reconhecendo a “dificuldade que é enfrentar uma turma, controlar uma turma”.

- 5. “Os professores gostam de falar do que deu certo, ou do que deu mais ou menos certo”.
- 6. Em termos organizacionais, considerou que a escola “estava bem e está bem”, ainda que se exijam “ coisas que não são muito práticas”, havendo talvez “alguma demagogia no meio disto tudo”, sobretudo por parte de alguns inspectores, pois um deles “era muito burocrático”.
- 7. Quanto ao meio envolvente desabafa que “estamos numa zona em que para aí 50% da população não valoriza a escola” e num meio destes “como é que damos a volta a esses miúdos”? É uma comunidade que “ou confia totalmente nos professores ou desconfia totalmente”, nomeadamente os pais que “vão pertencendo” aos órgãos de gestão.
- 8. Sobre a possibilidade de entrar na sala de aula de outros professores, refere que “eu e outros colegas já fizemos acções de formação sobre isso” mas não sabe se isso tem o impacto necessário na escola.
- 9. Considerou que as “pessoas servem-se da escola para ter mais algum poder ou para fazerem da escola aquilo que lhes interessa”.
- 10. Considerou que a articulação é dificultada desde logo “pelos programas” que não estão articulados para a “transdisciplinaridade, quanto mais para a interdisciplinaridade”.
- 11. Da primeira vez que se fez autoavaliação da escola “não houve grande colaboração” porque as pessoas “ estavam com receio disto e daquilo”.
- 12. Considera que até é “salutar haver grupos com ideias diferentes”, já que não vê nenhuma organização a caminhar toda “no mesmo sentido”.



- 13. Considera que o programa AVES é “uma coisa do outro mundo” e que sendo “um olhar externo” é “completamente diferente daquilo que se faz na escola”. E apresenta uma série de argumentos que justificam a sua posição: o AVES não testa aquilo que devia testar, a começar pelo tipo de teste; não tem peso na avaliação; “não sabemos se os alunos fazem [os testes] a sério se fazem a brincar”; muitas vezes testam conhecimentos que ainda não foram leccionados; o relatório demora uma eternidade; “não avaliam as competências que ensinamos”; concentram-se sobretudo no domínio “cognitivo”.

22/06/2010 – 12h

P2A – Em conversa informal fez as seguintes afirmações:

- 1. “Estarem meia dúzia de pessoas a decidir o futuro de uma escola eu acho que não está bem”.
- 2. “Gosto de estar aqui na escola. Ultimamente, já não tanto. Acho que a escola já perdeu o encanto”.
- 3. Considera que a escola se tornou “mais hipócrita, mais egoísta, mais dividida, mais formalizada”.
- 4. Considera que a inspecção não avalia o que é fundamental: “os processos”, “o que se passa na sala de aula”.
- 5. A escola difere de uma empresa principalmente pela “matéria-prima” que é o aluno, que não depende apenas da aula. Depende da família, do meio, da sociedade. Na empresa a máquina e os contextos são sempre os mesmos, não variam.
- 6. Considera que quem está no topo da hierarquia não consegue “controlar verdadeiramente os professores”. E, portanto, “não há como avaliar o dia-a-dia do professor”.

- 7. Afirma que os exames nacionais não estão a “aferir grande coisa”. E que o programa AVES não tem “eficácia verdadeira”.
- 8. Estar no ranking “X” é uma coisa, saber como é que o ranking aparece “é a tal questão”. Uma avaliação externa que “aparece, recolhe uns documentos, ouve meia dúzia de pessoas e leva o organograma da escola, eu acho que isso não é nada, ou é pouco”.
- 9. Dos papéis à realidade há um “salto”. “Há papéis, os departamentos reúnem, discutem, o Pedagógico discute, há documentos... Portanto, as coisas funcionam. Acho que mais ou menos andamos por aí. Agora, se depois, na prática, as coisas funcionam bem ou mal, isso já são outras questões”.
- 10. Não é a burocracia “que vai trazer uma melhor escola em termos de ensino-aprendizagem”.
- 11. “Plano de melhoria para isto, para aquilo, agora está na moda. Moda momentânea. No ano seguinte ninguém mais falou em plano de melhoria”. Não devia ser assim, mas de forma “mais sistemática para haver de facto conclusões mais coerentes. Mas não somos isso. Nós somos descontínuos”.
- 12. Estamos a “viver hoje em dia uma escola inoperante, sem conhecimento, sem valorização dos conhecimentos. Há aqui uma certa decadência”. O aluno já devia vir para a escola a saber estar “aqui é o aprender, aumentar o seu próprio conhecimento, o saber”. O saber fica para “segundo plano” porque os professores andam a perder tempo com o “saber estar”.

22/07/2010 – 12:10h

P3A – Numa conversa informal

- 1. Refere que em termos de ambiente o que existe na escola é “uma guerrilha”. Os professores têm um bocado de medo, daí que “a maior parte das notas são forjadas porque as pessoas não podem colocar nas pautas as notas que os alunos têm”. O professor mais valorizado é o professor que faz

muito “show, muitas actividades, a maior parte delas desnecessárias” e não o professor “que ensina e que é exigente”.

- 2. A autoavaliação deu imenso trabalho, mas o que ficou foi a “papelada, projectos e sugestões de melhoria que não alteraram praticamente em nada a prática docente”.
- 3. Há professores bons e professores maus. Os bons são aqueles que “basicamente dão boas aulas e esses não alteraram a prática docente”. Pelo contrário, o facto de terem de “dispersar a sua energia em actividades extra-aula, até foi negativo, porque estavam “focados nos alunos”. “Tudo o que vem a mais é perda de tempo”.
- 4. “A sociedade preocupa-se muitíssimo pouco que os alunos tirem ou não proveito do investimento que é feito na educação”.
- 5. “O Diretor é muito competente tecnicamente, mas humanamente deixa muito a desejar”.

## **2. Ano Letivo 2010/2011**

### **2.1. Observações gerais**

- Sala de professores: (OgA5)

\*a. Mudança de espaço para uma sala com pelo menos o dobro do tamanho, mais arejada, com um bar para os professores e com novas casas de banho; sem cheiros desagradáveis no ar;

\* b. 10 computadores para os professores trabalharem na sala de professores, ligados à reprografia através da rede informática;

\*c. Impressora com papel instalada na sala de professores;

\*d. Cacifos separam o espaço do convívio do espaço de trabalho com os computadores, que além disso possui mesas e cadeiras para os professores poderem trabalhar ou preparar algum documento;

\*e. Permanência de maior número de professores na sala de professores;

\* f. Diálogos em voz alta;

\* g. Algumas brincadeiras entre professores – sente-se um ambiente relativamente mais descontraído que no ano anterior;

\*h. Observa-se entreaajuda e esclarecimento de dúvidas entre os professores tanto na área de trabalho como na área de convívio;

\* i. Segundo informação de uma pessoa da gestão da escola, a disciplina no cumprimento dos horários, existente no ano anterior, foi afectada por uma certa despreocupação de alguns professores em chegarem a horas e mesmo em justificarem faltas.

- Gabinete da Direção: (OgA6)

\* a. Porta sempre encostada

\* b. Silêncio entre os diferentes membros da direção e assessores;

\* c. Menor circulação de pessoas;

- Espaço Físico: (OgA7)

- \* a. limpo;
- \* b. arrumado;
- \* c. obras concluídas.

- Acolhimento / Recepção: (OgA8)

- \* a. Boa recepção por parte dos professores e dos funcionários, quer administrativos, quer assistentes operacionais;
- \* b. Assistentes operacionais aceitam ser entrevistados;
- \* c. Direção abre as portas para a consulta dos documentos (Actas do Conselho Pedagógico), entregando o Dossier onde estes se encontravam arquivados. Autorização para fazer a recolha ali mesmo, na sala da direção, tendo sido disponibilizada uma mesa de trabalho e uma ficha para ligar o computador.

**2.2. Observações específicas**

09/12/2010 - 9:30h

Ao1A – Em conversa informal:

- 1. Após a mudança da direção da escola, houve reestruturação dos serviços: “Aqui é mais parado, mais isolado”. Este ano “está tudo no ar”

- 2. Quando estive a inspecção, o anterior foi de tal forma “discreto e as coisas trabalharam todas tão bem, que é mesmo assim, quase ninguém sentiu”.
- 3. Teve acesso ao relatório de avaliação externa porque “muitas coisas antes de serem entregues aos serviços administrativos passavam pelas minhas mãos”.
- 4. O anterior Diretor “fez sempre um esforço enorme para que a escola fosse sempre melhor. Sem dúvida nenhuma... independentemente de haver avaliação ou não. O que ele passou a fazer depois, já fazia antes”.
- 5. Não deu conta que tivesse havido alteração após o relatório de autoavaliação porque “o sistema era sempre o mesmo. O modo de trabalhar da direção era sempre igual”.
- 6. A avaliação do pessoal auxiliar “acaba sempre por ser, não digo “comprada”, mas acaba por não ser justa porque vão com a graça de uma pessoa, é sempre aquela pessoa... Não é propriamente pelo trabalho que a pessoa desempenha”. “Acaba sempre por criar mau ambiente”.
- 7. O ambiente da escola piorou porque “as coisas também não estão estáveis, ainda não assentaram”.
- 8. A maior parte das pessoas está descontente porque as mudanças foram “muito radicais”.
- 9. “É óbvio que um professor descontente também não vai dar o melhor dele”. Houve uma percentagem de professores que se tornaram “muito revoltados”.

## **ESCOLA B**

Fizeram-se 7 deslocações à escola para recolher entrevistas, contactar informalmente com as pessoas disponíveis, observar o ambiente relacional e funcional, recolher documentos.

### **1. Ano Letivo 2009/2010**

#### **1.1. Observações gerais**

##### **- Sala de professores: (OgB1)**

\* a. Espaço relativamente pequeno com algumas mesas, cadeiras, cacifos e um bar para os professores;

\* b. 1 computador para os professores trabalharem na sala de professores, ligado a uma impressora com papel;

\* c. Os intervalos das aulas servem para comer, conviver e preparar documentos e cartazes;

\* d. Diálogos em voz alta;

\* d. Conversa animada entre professores e entre professores e funcionária do bar

##### **- Pavilhão de aulas do ensino secundário: (OgB2)**

\* a. Obras de melhoria nas salas de aula;

\* b. Ruído prolongado pelo facto de haver aulas de 45 minutos e um contínuo de alunos a sair e a entrar;

\* c. Funcionários sempre presentes.

- Gabinete da Direção: (OgB3)

\*a. Porta sempre aberta

\*b. Professores entram e saem, falando à vontade com a Direção

- Espaço Físico: (OgB4)

\*a. limpo;

\*b. arrumado.

\*c. ruído constante de obras de melhoria do edifício

- Acolhimento / Recepção: (OgB5)

\* a. Recepção pelo Diretor que solicitou a uma vice-presidente que me levasse à sala de professores, onde me foi oferecido um café e alguns professores se sentaram na minha mesa para conversar.



\*b. Assistentes técnicas decidiram ser entrevistados em grupo, no espaço próprio dos serviços administrativos.

\* c. Alguns professores que aceitaram ser entrevistados, na verdade, evitaram fazer a entrevista, não se encontrando disponíveis sempre que foram solicitados.

### **1.1.Observações específicas**

21/07/2010 – 15h – Num restaurante afastado da escola, num almoço entre colegas, um professor, coordenador de departamento, (P1B)declara:

- 1. A avaliação externa se teve insuficiente nalgum dos itens isso deve-se “à gestão anterior da escola”.
- 2. Os inspectores “gostaram bastante da frontalidade e da honestidade” com que os professores respondiam às questões “reconhecendo mesmo os aspectos em que a escola tinha nos últimos anos falhado”.
- 3. “A comissão de avaliação vai em qualquer altura comunicar os resultados da sua investigação”.
- 4. Os colegas da comissão de avaliação são “pessoas idóneas, conhecem bem o meio, conhecem bem a escola”, “as suas propostas só poderão melhorar” e se não conseguirem atingir “os objetivos totais que se pretendem” ao menos “vão contribuir” para a redução da diferença entre autoavaliação e externa dos alunos.
- 5. “O PEE foi todo reformulado”; “fez-se uma coisa que nunca tinha sido feita na escola porque não fazia parte da cultura de escola” : a “reflexão sobre as taxas de abandono escolar”.

## **2. Ano Letivo 2010/2011**

### **- Sala de Professores: (OgB6)**

(Sentei-me, no dia 11/03/2011, na sala de professores para fazer a leitura das actas do conselho pedagógico e estive ali das 10:20h às 13h e das 14:30h às 16:30h).

\* a. Um grupo de professores trabalha em conjunto para preparar uma actividade envolvendo todas as turmas do ensino básico.

\* b. Algum receio pela presença estranha na sala de professores, onde o ambiente parece ser habitualmente familiar e à vontade.

\* c. Apenas uma professora se vem sentar na minha mesa e a Psicóloga da escola se dirige a mim, pedindo uma caneta emprestada.

\* d. Bom humor e brincadeiras entre alguns professores. Um grupo de professores discute sobre o torneio de futebol entre alunos e professores na escola.

### **- Recepção: (OgB7)**

\*a. Não tão acolhedora como no ano anterior. Alguns funcionários recusam-se a dar entrevista, com uma atitude de contrariedade visível.

### **- Serviços administrativos: (OgB8)**

\*a. Cooperação e eficácia na prestação de informações sobre alunos, professores e pessoal não docente (09 e 10/03/2011)

- Pavilhão de aulas: (OgB9)

\*a. A calma do pessoal não docente contrasta com um certo corropio dos professores entre aulas.

\* b. Relativo silêncio nos períodos de aulas que contrasta com o ruído de vozes dos alunos nos períodos do intervalo.

## **2.2.Observações específicas**

10/12/2010 – 14:15h

Ao1B – Em conversa informal:

- 1. “Já tivemos altos e baixos. Nós os auxiliares somos fixos. O nosso relacionamento é bom”.
- 2. Mas as mudanças normativas foram negativas porque criaram “certas rivalidades. A gente até se desmotiva”. “Ficou sempre qualquer coisa de diferente desde que houve essa avaliação”.
- 3. Os professores acabam por se preocupar mais “com a avaliação deles do que até com os alunos”.

- 4. “Não gosto das regras que fizeram para os alunos”. “Devia haver um pouco mais de rigor”. “Eles não nos temem”.
- 5. “O professor nem que queira não pode punir os alunos”.
- 6. Quando a escola foi inspeccionada “não tive medo nenhum”. “Sempre vim para a escola com a intenção de trabalhar e de fazer o meu melhor”. “Não senti medo nenhum”.
- 7. “Para ser sincera, não sei qual foi o relatório”, a propósito da avaliação externa.
- 8. Os inquéritos de autoavaliação eram “muito grandes, muita coisa. A gente até punha uma coisa qualquer”.
- 9. “Estou perto de casa e gosto do que faço. Só peço a Deus que não saia daqui”.

10/12/ 2010 – 14:35h

Ao2B – Em conversa informal:

- 1. “Não houve grandes diferenças com a presença da inspecção” .
- 2. “A escola tem ido para melhor”.
- 3. Os questionários da autoavaliação da escola eram “um bocado confusos” com “perguntas em que se ficava na dúvida” sobre como se devia responder.
- 4. Na última reunião com a Direção a ideia que ficou foi que “devíamos caminhar todos para o mesmo lado”.
- 5. A junção das escolas “veio ajudar a atrapalhar” porque “há sempre comparações”.

10/12/2010 – 16h

P2B em conversa informal:

- 1. “Com o antigo Diretor parece que havia conflitos internos (Diretor com professores e alunos) e externos (Diretor com pais)”.
- 2. “Atualmente, desde que o Diretor foi destituído e substituído, as coisas parece que têm vindo a evoluir no sentido positivo”.
- 3. “Tem havido referência à avaliação externa nas conversas dos professores”.
- 4. “Mas esse tipo de avaliação [externa] pode ser muito injusto” pois as realidades são “completamente diferentes”.
- 5. Quanto à autoavaliação: “Lá está! Esta avaliação não vale de nada, desde o momento em que há o agrupamento”. Tanto a autoavaliação como a externa “não valeram de nada”. “Estamos a voltar ao plano zero”. “Teremos de elaborar tudo de novo”.
- 6. As mudanças normativas afectaram muito porque “o bem-estar de um professor ou de um funcionário pode influenciar o bem-estar das crianças”. Até mesmo as mudanças dos currículos afectam os alunos. No caso do acordo ortográfico, “o que é certo hoje pode estar errado amanhã”.
- 7. Em relação às práticas dos professores, ao contrário, não houve alterações, “continua tudo na mesma”. “As pessoas acabaram por fazer o mesmo trabalho que têm feito até agora”.
- 8. O que vai aumentar, “e nota-se nos professores contratados”, é a competição, podendo instalar-se “o vale tudo, intrigas, fazer de conta que se faz e não se faz”.

CtdB – Após três tentativas frustradas para ter acesso às actas de Conselho Pedagógico que se encontravam em parte incerta sou informada sou informada telefonicamente que esse material se encontra definitivamente inacessível por se ter danificado o CD onde se encontravam gravadas.

Curiosamente ninguém me referiu a existência de um dossier de arquivo para as mesmas, que é uma prática corrente nas escolas por onde tenho passado. Fiquei sem perceber se é mera falta de organização ou, se pelo contrário, é recusa de conceder o acesso a um determinado tipo de informação.

## **ESCOLA C**

Fizeram-se 8 deslocações à escola para recolher entrevistas, contactar informalmente com as pessoas disponíveis, observar o ambiente relacional e funcional, recolher documentos.

### **1. Ano Letivo 2009/2010**

#### **1.1. Observações gerais**

##### **- Sala de professores: (OgC1)**

\* a. Espaço amplo, com algumas mesas, cadeiras, cacifos e um bar para os professores.

\* b. 6 computadores para os professores trabalharem na sala de professores, ligados a uma impressora com papel.

\* c. Os intervalos das aulas servem para comer, conviver e preparar documentos;

\* d. Diálogos em voz alta.

\* e. Conversa animada entre professores.

##### **- Pavilhão de aulas do ensino secundário: (OgC2)**

\* a. Estrutura a pedir algumas intervenções de melhoria na pintura e mesas e carteiras;

\* b. Salas de aula equipadas com projector multimédia, quadro interativo e computador;

\*c. Ruído decorrente das aulas;

\*d. Funcionários ausentes.

- Gabinete da Direção: (OgC3)

\* a. Acesso indirecto, exigindo a aviso prévio e marcação de entrevista informal;

\* b. Acolhimento simpático e com tempo disponível.

\*c. Silêncio.

- Espaço Físico: (OgC4)

\* a. limpo;

\* b. arrumado.

\* c. ruído contínuo e corropio permanente no pavilhão da sala de professores, onde também funcionam os serviços administrativos, com muita gente sempre a entrar e a sair.

\* d. biblioteca acolhedora, espaçosa, procurada pelos alunos nos intervalos;



\* e. Alguns pavilhões apresentam sinais de desgaste e carência de intervenções na pintura.

- Acolhimento / Recepção: (OgC5)

\* a. Recepção a cargo de uma assistente operacional sempre presente. Eficaz nos contactos e na informação prestada. Assistente operacional sempre em ação, aceitou fazer a entrevista no local de trabalho, mas falou mais à vontade depois de desligar o gravador. Manifestava a sua revolta por sentir que os únicos que são avaliados na função pública são os funcionários de hierarquia inferior e que os “chefes”, aqueles que ocupam cargos superiores nunca são “seriamente” avaliados, pois mesmo sabendo-se as “asneiras” que fazem nada lhes acontece.

09/12/2009 – CidC - Conversa Informal com o Diretor: Estivemos a falar sobre os percursos profissionais de cada um e o que pensávamos que deveria ser a escola. Também expliquei as motivações do meu trabalho de investigação.

Ficam aqui os registos acerca do perfil profissional e pessoal do Diretor:

- 37 anos de serviço público
- Diretor desde 1988/89 e durante 4 anos;
- Presid. do Conselho Executivo desde 1995/96 até 2009/2010 – 15 anos;
- Presidente da CAP – 2010/2011
- Eleito Diretor – 2010/2011
- Licenciatura em Engenharia Electrotécnica de Sistemas Digitais (Univ. de Coimbra)
- Especialização em Administração Escolar e Educacional pelo INA;

- Possui várias outras formações, mas destacou uma sobre Defesa Nacional (Geoestratégia e Relações de Poder).
- Antes de concluir a licenciatura, aos 19 anos, a seguir ao 25 de Abril de 74, começa a dar aulas, com um horário de 32 horas (“havia poucos professores”).
- Nunca mais deixou de dar aulas.
- Concluiu o curso em 1978 e foi para a tropa.
- Ajudou a montar o sistema de comunicações do exército até 1981.
- Montou uma empresa do ramo da informática e desenvolvimento de software, que manteve durante 25 anos, após quais vendeu a mesma.
- Desde 1986 é professor do Quadro da escola C, tendo feito a profissionalização em serviço numa outra escola da região.
- Possui uma longa história de participação cívica em movimentos e associações locais:
  - \* Foi candidato à CM em 1993
  - \* Foi vereador 4 anos (1993-1997)
  - \* Retorna à política entre 2001 e 2008 como Vereador da Educação

## **2. Ano Letivo 2010/2011**

### **2.1.Observações gerais**

- Sala de professores: (OgC6)

\* a. Professores falam em voz baixa, e os restantes preparam documentos e corrigem testes.

\* b. Ambiente aparentemente mais tenso.

- Gabinete da Direção: (OgC7)

\* c. Sofreu algumas alterações em termos de estrutura física. Junto à sala do Diretor, uma outra sala de arquivo e para reuniões. Com uma rececionista permanente.

\* d. O acesso ao Diretor parece, agora, mais difícil.

- Acolhimento / Recepção: (OgC8)

\*a. Professores relativamente acessíveis, um não aceitou ser entrevistado, outro aceitou mas não compareceu e os restantes que foram contactados para dar entrevista, ou aceitaram ou sugeriram colegas que estariam mais “informados” sobre a problemática da investigação em curso e os horários mais apropriados para os encontrar.

- Pavilhão do Refeitório: (OgC9)

\*a. Aspecto físico deste local, que também funciona como espaço de convívio para os alunos, muito desconfortável / pouco atraente. Poucos alunos.

## **2.2.Observações específicas**

14/12/2010 – 10:20h

Ao1C – Conversa informal

- 1. “A escola tem melhorado ao longo dos anos”, “tem evoluído bastante”.
- 2. “Os professores têm a sua formatura, não é? Mas no caso dos assistentes operacionais tem aparecido gente mais competente, com mais conhecimentos, com mais formação”.
- 3. “As inspecções ajudam a melhorar a escola, sem dúvida”, porque em anos anteriores havia “aspectos em que não” estariam tão bem.
- 4. Quanto à pouca participação do pessoal não docente nos inquéritos de autoavaliação, referiu que “por vezes, há dificuldade em desenvolver as perguntas, em compreender as perguntas”, e nesse caso “a pessoa não preenche”.
- 5. O ambiente da sala de professores mantém-se “relativamente normal”. “É normal que as pessoas...”.
- 6. Fora da escola “ponho-me um bocado ao lado”.
- 7. Em relação à avaliação do pessoal não docente refere que “é provável que tenha havido comentários, há sempre uma certa surpresa” mas “não houve desmotivação”.

- 1. Este ano “tem sido mais difícil porque o próprio grupo disciplinar implicou mais reuniões, um trabalho mais burocrático”. “Portanto, podemos dizer que piorou em termos de início de ano, dos acertos a fazer, trabalhar com novos colegas”, exigindo “adaptação”.
- 2. Quanto à Inspeção na escola, apercebeu-se de “algum nervosismo por haver uma coisa diferente que fugia da rotina”. “Sei que os inspectores entraram nalgumas salas de aula sem os professores serem avisados”, mas “não houve nenhum incidente”.
- 3. Quanto aos resultados do relatório de avaliação externa, considerou que estes “já vêm um bocado formatados”.
- 4. Como no relatório “havia alguns pontos”, nomeadamente a propósito do Plano de Ação da Matemática, que não correspondiam bem à realidade” e como “quem não deve não teme”, “continuei a fazer o meu trabalho conforme fazia antes”. “Deixamos o nosso desagrado em acta do conselho de grupo”.
- 5. “Havia umas diretrizes ... vontade de mudar ou de tentar mudar, mas não me lembro exactamente do que era”. “Depois desse primeiro aviso, acho que voltei à minha rotina, a fazer o meu trabalho conforme fazia antes, não mudei nada”. “No fundo, a inspecção passou-me um bocadinho ao lado”.
- 6. Quanto à autoavaliação e sua utilidade: “Sou um bocadinho céptica. Por poucas melhorias que haja, acredito que sim, que...” . Mas não deu conta de “nenhuma mudança específica”. “Acredito, mas não me apercebi”.
- 7. As medidas normativas introduzidas ultimamente vieram “prejudicar o aluno” que “cada vez mais faz o que quer” porque “assim permite o Estatuto, assim permite o Regulamento Interno”. O “Estatuto dos alunos promove o insucesso dos alunos”.
- 8. Relativamente aos pais afirma que “temos de tudo”: “aqueles pais que são muito preocupados” e “aqueles que chegam aqui e dizem *“não consigo fazer nada do meu filho. O sr. professor é que sabe”*”.

- 9. Relativamente ao ambiente depois do novo modelo de avaliação de desempenho docente : “ os professores que eram bons continuaram a ser bons e os que eram mais baldas são exactamente iguais”. Na escola criou-se “alguma animosidade e alguns pequenos atritos” que “vão sendo diluídos porque as pessoas também não vão estar sempre a lembrar guerrinhas”. Mas o ambiente “piorou um bocadinho” entre os colegas. Houve “inclusivamente pessoas que deixaram até de conviver por causa de pequenas discrepâncias de só haver X vagas para o Muito Bom ou para o Excelente”. “Também não houve piorias”, mas “eu não consigo ver onde é que haja melhorias”.

## ANEXO XXIII – FATORES PRODUTORES DE RUÍDOS

Fatores produtores de ruídos	Tipos de Ruídos
<b>Inércia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse em assumir papéis e responsabilidades formais na política da escola.</li> <li>- Presunção de competência que impede a reflexão e a mudança.</li> <li>- “Deixa andar”.</li> <li>- Parcialidade e falta de transparência na avaliação dos alunos.</li> </ul>
<b>Manutenção do <i>Statu Quo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformas educativas incapazes de modificar as práticas docentes em sala de aula.</li> <li>- A sala de aula como uma “caixa negra” que dificilmente se abre.</li> <li>- Metodologias de avaliação pouco diversificadas.</li> <li>- Ausência de uma cultura de corresponsabilidade e de ética profissional.</li> </ul>
<b>Conflitualidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade no trabalho colaborativo.</li> <li>- Liderança forte e coerente não acompanhada pelos restantes membros da comunidade escolar.</li> <li>- Mudanças políticas que aumentam situações de rutura e descontinuidade.</li> <li>- Ausência de uma política de delegação de poderes.</li> <li>- Dinâmicas institucionais dependentes das intencionalidades e tendências das pessoas.</li> <li>- Conflitos entre gestão e professores.</li> <li>- Desorientação das políticas educativas que geram confusão e desequilíbrios.</li> <li>- Intervenção dos pais na escola no sentido de pressionar os professores relativamente à classificação dos alunos.</li> <li>- Horários incompatíveis</li> </ul>
<b>Gestão de Impressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparabilidade não assegurada pelos rankings</li> </ul>
<b>Entropia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distorção da comunicação interna.</li> <li>- Disparidade de competências e de acompanhamento dos professores.</li> <li>- Descontinuidade e desarticulação das equipas.</li> <li>- Ausência de uma visão global partilhada.</li> <li>- Falta de unidade, fragmentação e inconsistência dos documentos internos.</li> <li>- Provisoriedade e incerteza.</li> </ul>
<b>Burocracia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças legislativas que levam à subversão entre o fundamental e o acessório.</li> <li>- Superburocratização do funcionamento escolar, mas com pouco eficácia.</li> <li>- Currículo com disciplinas inúteis.</li> <li>- Descrédito dos procedimentos de avaliação do pessoal não docente.</li> <li>- Desumanidade</li> </ul>
<b>Psicologia Humana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotina e desilusão.</li> <li>- Falta de sentido para o esforço e trabalho burocrático</li> <li>- Desmotivação gerada pelos normativos.</li> <li>- Desgaste e cansaço.</li> </ul>
<b>Retórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse em articular conteúdos, programas e práticas.</li> <li>- Desfasamento entre a teoria e a prática, entre o que é definido nos papéis e aquilo que efetivamente se faz.</li> <li>- Inautenticidade, ritualização, encenação face às pressões internas e externas.</li> <li>- Desconcerto entre a imagem de competência interna dos atores e os resultados dos alunos nos exames nacionais.</li> <li>- Da retórica do “devia” à realidade do “ainda não”.</li> <li>- Excessivo peso atribuído ao domínio sócio-afetivo.</li> </ul>

**Quadro 56 – Ruídos nos procedimentos de melhoria – Escola A**

<b>Fatores produtores de ruídos</b>	<b>Tipos de Ruídos</b>
<b>Inércia</b>	- Lentidão dos processos burocráticos.
<b>Manutenção do <i>Statu Quo</i></b>	- Dificuldade em obter consensos. - Resistência aos processos de mudança e ao trabalho em equipa.
<b>Conflitualidade</b>	- Dificuldade em obter a participação dos pais. - Problemas com os alunos.
<b>Gestão de Impressões</b>	- Imagem fragmentada da escola e dos seus processos. - Falta de divulgação das atividades da escola.
<b>Entropia</b>	- Ausência ou insuficiência de monitorização de processos. - Dificuldades de articulação curricular e funcional. - Decisões / Ações inconsequentes. - Desorganização
<b>Burocracia</b>	- Legalismo conformista. - Instabilidade gerada pelas mudanças normativas. - Falta de diálogo entre o Ministério da Educação e as Escolas. - Excesso de burocracia que não melhorou a qualidade do serviço.
<b>Psicologia Humana</b>	- Motivações institucionais nem sempre coincidentes com as motivações pessoais. - Diferentes formas de valorização dos procedimentos de avaliação institucional
<b>Retórica</b>	- Estratégias de ocultação

**Quadro 57 – Ruídos nos procedimentos de melhoria – Escola B**

<b>Fatores produtores de ruídos</b>	<b>Tipos de Ruídos</b>
	- Pressão externa não equivale à mudança interna.



<b>Inércia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em refletir e definir metas a nível dos departamentos.</li> <li>- Lentidão dos processos e das mudanças.</li> <li>- Descredibilização dos procedimentos de avaliação externa que não mudaram nada dentro da escola.</li> <li>- Inexistência de uma mobilização geral para a mudança.</li> </ul>
<b>Manutenção do <i>Statu Quo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse pela autoavaliação.</li> <li>- Os atores do sistema educativo incrementam as contradições do próprio sistema.</li> <li>- O conhecimento dos resultados escolares não tem eficácia em termos de mudança de atitude por parte dos professores.</li> <li>- Auto-exclusão das atividades desenvolvidas.</li> </ul>
<b>Conflitualidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em definir estratégias eficazes de participação.</li> <li>- Perda de democraticidade.</li> <li>- Sobreposição dos interesses políticos aos da aprendizagem.</li> <li>- Horários incompatíveis com a quantidade e qualidade de trabalho pedido e esperado.</li> <li>- Desvalorização do pessoal não docente.</li> </ul>
<b>Gestão de Impressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em ultrapassar as limitações do contexto.</li> <li>- Comparabilidade das escolas não assegurada pelos <i>rankings</i>.</li> <li>- Visão fragmentária da escola.</li> <li>- Ritualismo e encenação face às pressões externas.</li> </ul>
<b>Entropia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização débil.</li> <li>- Descontinuidade das articulações = continuidade das desarticulações.</li> <li>- Provisoriedade e incerteza – Descontinuidade das equipas.</li> <li>- Inconsistência e imaturidade da reflexão interna.</li> <li>- Incongruência dos processos de avaliação de desempenho.</li> </ul>
<b>Burocracia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraditoriamente às intenções dos normativos, a escola portuguesa é mais elitista e desniveladora ao querer uniformizar os currículos.</li> <li>- Submissão a exames nacionais de alunos que não tiveram as mesmas oportunidades.</li> <li>- Alterações legislativas das organizações das escolas criam descontinuidade no processo de autoavaliação.</li> <li>- Número de pessoas que compõe os departamentos impede a reflexão participada.</li> <li>- Falta de exigência do próprio Ministério da Educação quanto ao currículo e estatuto do aluno.</li> <li>- Normativos que geram instabilidade dentro da sala de aula e dificultam o ambiente de aprendizagem.</li> <li>- Superficialidade e precipitação da avaliação externa.</li> <li>- Desumanidade.</li> </ul>
<b>Psicologia Humana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo de represálias.</li> <li>- Descontentamento.</li> </ul>
<b>Retórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiguidade na definição do que pode ser considerado um “bom trabalho”.</li> <li>- Ceticismo face às potencialidades da autoavaliação para produzir melhoria.</li> <li>- Quanto mais autonomia os normativos apregoam, menor é a autonomia real da escola.</li> </ul>

**Quadro 58 – Ruídos nos procedimentos de melhoria – Escola C**

## **ANEXO XXIV – ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA A**

### **O ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA A**

		<b>Resultados</b>	<b>Teorias</b>
<b>Pressões Externas</b>  <b>(Pe)</b>	<b>- Alterações normativas:</b>  *Regime de Autonomia	- Participação de membros da comunidade nos órgãos de gestão e seu consequente aumento de poder e influência sobre a escola;  - Escola refém de interesses externos;  - Perda de poder do órgão executivo;	<b>Arena Política</b>
	* Avaliação do Desempenho do pessoal docente e não docente e desaparecimento da promoção na carreira	- Perda de autonomia da gestão  - Clima de revolta, insatisfação, agitação;  - Luta e Jogos de poder; Conflito e Competição	<b>Arena Política</b>
		- Degradação das relações humanas, perda da camaradagem;  - Cansaço, tristeza e desmotivação;	<b>Relações Humanas</b>
		- Aumento da burocracia;	<b>Burocrática e Neo-Institucional</b>
	*Estatuto do aluno	- Hiper-responsabilização do professor e desresponsabilização do aluno  - Alternância respeito / desrespeito entre alunos e funcionários	<b>Arena Política</b>
		- Ausência de cultura de escola e de hábitos de estudo	<b>Neo- Institucional</b>
	*Constituição do mega-agrupamento	- Incerteza	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>- Cultura de prestação de contas / Presença Externa</b>	- Aumento da burocracia;  - Desconfiança face aos poderes externos;	<b>Burocrática E Neo-Institucional</b>
	<b>- Descredibilização da classe docente</b>	- Aumento das pressões dos Encarregados de Educação sobre o processo de avaliação dos alunos;	<b>Arena Política</b>
	<b>- Desinteresse social pela aprendizagem</b>	- Alunos desmotivados;	<b>Relações Humanas</b>
		- Ambiente de sala de aula não propício à aprendizagem;	<b>Arena Política</b>

<b>Pressões Internas</b>  <b>(Pi)</b>	<b>- Transição política</b>	- Mudança de Direção gera mudanças de comportamento/ estratégia dos atores	<b>Arena Política</b>
	<b>- Concentração de poderes no Diretor</b>	- Fraco envolvimento/ participação/ comprometimento dos diferentes atores;  - Parcialidade e Subjectividade  - Divergências, tensão e resistências	<b>Arena Política</b>
		- Descontinuidade dos processos de autoavaliação  - Inexistência de uma cultura de prestação de contas	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>- Liderança centrada na tarefa</b>	- Desumanidade  - Dificuldades de comunicação	<b>Relações Humanas</b>
	<b>- Aumento da burocracia</b>	- Métodos de avaliação inadequados;  - Actividades desarticuladas dos interesses dos alunos	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>- Luta e jogos de poder</b>	- Falta de cooperação e solidariedade;  - Atritos, Antipatia, “bocas”;  - Alianças, disputas, marcação do território;	<b>Arena Política</b>
		- Falta de hábitos de trabalho em equipa;  - Individualismo e isolamento;	<b>Relações Humanas</b>
		- Degradação do sentimento de pertença,	<b>Neo-Institucional</b>

### O ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA A

		<b>Resultados</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Pressões Externas</b>	<b>Alterações normativas:</b>	- Participação de membros da comunidade nos órgãos de gestão e seu consequente aumento de poder e	<b>Pela</b> : “A competência que é, se calhar mais polémica é a de eleger o Diretor, não é? Isso é que transforma o órgão, ainda por cima por causa da representatividade, num órgão mais

<b>(PE)</b>	*Regime de Autonomia	<p>influência sobre a escola;</p> <p>- Escola refém de interesses externos;</p> <p>- Perda de poder do órgão executivo;</p>	<p>politicado, mais passível de ser mais manobrado”. (E2A)</p> <p><b>Pe2a:</b> “Eu isso não acho muito mal, eu isso não acho mal que seja manobrado por interesses, por dinâmicas, interesses são pessoais, no interesse da dinâmica, de um grupo de pessoas que se junta, que partilha, que vão falando, vão trocando algumas opiniões, algumas ideologias e que dizem : não, se hão de ser os outros porque é que não havemos de ser nós? Pronto e deixam-se sufragar. Tudo bem. E candidatam-se e são eleitos ou não e para lá vão representar. Isso não me choca muito: que os pais se organizem, que ... É evidente que depois, no meio disto tudo, há pessoas que, se calhar têm fins muito próprios e que se calhar é mais fácil assim desvirtuar a lei” (E2A).</p> <p><b>Pe3a:</b> “Não tem muito sentido que um Conselho Executivo, como era antigamente, pudesse executar a actividade toda sem grande controle. Este órgão, como está, com as competências que lhe são dadas, pode exercer a tal influência, porque as competências permitem-lhe que defina determinados documentos....</p> <p><b>Linhas orientadoras....</b></p> <p>E que os controle”. (E2A)</p>
	* Avaliação do Desempenho do pessoal docente e não docente e desaparecimento da promoção na carreira	<p>- Perda de autonomia da gestão</p> <p>- Clima de revolta, insatisfação, agitação;</p>	<p><b>Pe4a:</b> “Não. Não concordo porque é assim, e isto não tem nada a ver com a própria gestão da escola, não tem porque eu já estou há uns anitos com este cargo e vejo a... eles nem que queiram dar, até podem achar que nós somos todos muito bons, mas eles não têm autonomia própria para poderem dar porque têm só aquela percentagem para dar o muito bom às pessoas...” (E10A)</p> <p><b>Pe5a:</b> “É evidente que há aqui uma variante que tem de ser colocada desde há 2 anos a esta parte que é a questão de toda esta agitação que se viveu nas escolas com as alterações introduzidas pelo estatuto e pelo consequente processo de avaliação de desempenho... Provocou aqui uma série de ruídos que no nosso caso concreto nós ainda</p>

			<p>não conseguimos ultrapassar.” (E1A)</p> <p><b>Pe6a:</b> “Jogam à defesa e cada uma procura... são pequenos poderes. Cada uma procura afirmar-se de forma mais explícita ou menos explícita, ter boa nota, agradar à direção, às pessoas que estão à frente e vão mudando um bocadinho de amigos conforme a circunstância. Pronto... Tem muito a ver com oportunismos, com jogos de poder e agora apoio-te a ti porque me dá jeito e amanhã posso apoiar outro. Mas eu acho que é a própria sociedade que evoluiu para esta forma de estar. Não há conflitos abertos mas há muitos conflitos implícitos. Cada um luta pela sua carreira, pela sua vida, pelo seu território, pela sua afirmação. Mesmo o facto de haver avaliação de desempenho, que por um lado é positivo, por outro, trouxe ao de cima alguma competitividade nem sempre no bom sentido”. (E3A)</p>
		<p>- Luta e Jogos de poder; Conflito e Competição</p>	
		<p>- Degradação das relações humanas, perda da camaradagem;</p>	<p><b>Pe7a:</b> “É natural que nós verificamos no campo quem são os bons e os menos bons funcionários e professores nesta área de avaliação. Só que eu creio que este sistema por si próprio, só pelo facto de ser um sistema de avaliação, veio criar a maior diferença entre eles. Porque via-se que antes da avaliação ser feita nos moldes que está atualmente, onde praticamente era o Conselho Executivo que fazia todo o sistema avaliativo, havia uma grande camaradagem entre todos os funcionários. Agora, vemos que não. “Vais lá tu porque tu tiraste melhor nota do que eu” e não sei que mais e “se tens mais capacidades do que eu e se calhar até ganhaste mais a simpatia da parte de quem te avaliou, olha...”. (E4A)</p> <p><b>Pe8a:</b> “Na vossa perspectiva, olhando os mesmos professores de um ano para o outro, acham que os professores progrediram, a partir dessa reflexão que fazem da autoavaliação?</p> <p><b>Todos</b> – Sim... Acho que sim. Dentro das aulas. Mas andam mais tristes e mais cansados. E se calhar com menos gosto porque demoram mais tempo a corrigir os testes. Tudo isso” (E7A)</p>
		<p>- Cansaço, tristeza e desmotivação;</p>	
		<p>- Aumento da burocracia;</p>	<p><b>Pe9a:</b> “<b>Todos</b> - A escola mudou completamente... (...)Antigamente os professores tinham tempo para estar connosco nas actividades extracurriculares e</p>

			<p>agora o que é que o governo está a fazer... Está a transformá-los em operários que não têm tempo para... Parece que a função deles é fazer relatórios, isto e aquilo e não a componente humana... E não há tempo para fazer outras coisas... Exactamente... E os professores já não podem ter aquela componente humana. Mudou”. (E7A)</p>
	*Estatuto do aluno	<p>- Hiper-responsabilização do professor e desresponsabilização do aluno</p>	<p><b>Pe10a:</b> “Acho que o estatuto dos alunos está muito... Eu acho que só há escolas com alunos; se não houver alunos não pode haver escolas, mas... não sei como é nas outras, mas aqui nesta escola já o disse muitas vezes e digo até provarem o contrário: o regulamento interno da escola, os projectos curriculares de turma com as medidas que são definidas são só para o professor cumprir, que o aluno fica... Se o aluno é chamado à atenção, não sei... ou pelo menos não há eco.”(E5A)</p> <p><b>Pe11a:</b> “Agora há aqui um bocadinho, um problema, que é assim, alguns funcionários, têm demasiada liberdade para falar com os alunos como se fossem...”</p> <p><b>Alguns funcionários não tratam bem os alunos?</b></p> <p><b>Alunos – Alguns, alguns (reforço)”.</b> (E7A)</p>
		<p>- Alternância respeito / desrespeito entre alunos e funcionários</p>	
		<p>- Ausência de cultura de escola e de hábitos de estudo</p>	<p><b>Pe12a:</b> “Se o aluno não trabalha, não pode ter bons resultados... É assim, eu pela parte que me toca, eu não tolero certos ambientes. Mas é assim, a gente chega ao fim e não vai penalizada. Depois, o sistema é todo , todo, virado contra a actividade do professor. Se a gente não dá esta nota... Hoje é assim, muitas vezes também falta coragem para assumir, sabes? Se a gente não dá uma nota positiva, se há 50% de classificações negativas, é preciso justificar e se a gente justifica que o aluno não estuda, não é aceite. Muitas vezes as justificações não são aceites. É o que eu, às vezes, sinto nos Conselhos de Turma. É preciso alterar porque não sei quê... E também em Reuniões Gerais eu já ouvi os superiores dizerem: Não venham cá com isto, que o aluno não tem hábitos de trabalho, não estuda. Se ele não tem é porque a gente não dá. Acho que é tudo virado contra o professor e às vezes é mais fácil...” (E5A)</p>

	*Constituição do mega-agrupamento	- Incerteza	<b>Pe13a:</b> “Agora, presentemente não posso dizer muito porque é assim, estamos todos nesta situação do mega-agrupamento, mal nos conhecemos ainda uns aos outros, ainda é muito pouco tempo. (...)” (E9A).
	<i><b>Cultura de prestação de contas / Presença Externa</b></i>	- Aumento da burocracia;  - Desconfiança face aos poderes externos;	<b>Pe14a:</b> “Ultimamente, parece-me que não tem a ver só com essas razões internas da escola. Também tem a ver com as políticas educativas que se tornaram mais exigentes e acabaram por sobrecarregar os professores de tarefas administrativas e muitas reuniões e muitos documentos (...)” (E3A)  <b>Pe15a:</b> “(...)neste momento, o conselho municipal representa apenas uma ideologia política. Acabou. Enquanto que um mês antes, naquela altura, representava ideologias e pontos de vista completamente diferentes e independentes. Agora, não. Nós sabemos que à partida a posição que tem um representante, têm os três...” (E2A)
	<i><b>Descrédibilização da classe docente</b></i>	- Aumento das pressões dos Encarregados de Educação sobre o processo de avaliação dos alunos;	<b>Pe16a:</b> O Representante dos Encarregados da Educação questiona o porquê da notação dos testes aparecer com avaliação qualitativa em vez de quantitativa.  - O Diretor responde que esse assunto já foi decidido em anteriores reuniões do órgão, e já foram explicitados os argumentos justificativos dessa opção. (A4A)
	<i><b>Desinteresse social pela aprendizagem</b></i>	- Alunos desmotivados;  - Ambiente de sala de aula não propício à aprendizagem;	<b>Pe17a:</b> “Os miúdos estão completamente, também, os alunos, sentem que estão ali e pronto. Só para cumprir os tempos letivos. E pronto. Só para cumprir os tempos letivos” (E4A)  <b>Pe18a:</b> “E vê-se que hoje os professores estão dentro da sala de aulas e não conseguem de facto expor a matéria,

			ensinar.” (E4A)
<b>Pressões Internas</b>  <b>(PI)</b>	<b>Transição política</b>	- Mudança de Direção gera mudanças de comportamento/ estratégia dos atores	<b>Pi1a:</b> “O clima piora em momentos de mudança de direção. Nos períodos em que vai haver concurso, como aconteceu ultimamente, ou no período em que ia haver eleições para o Conselho Executivo. <b>Nesses períodos nota-se um certo mal estar entre os professores</b> ou porque uns são a favor de um lado e outros são a favor do outro” (E3A)
	<b>Concentração de poderes no Diretor</b>	- Fraco envolvimento/ participação/ comprometimento dos diferentes atores;  - Parcialidade e Subjectividade	<b>Pi2a: “Delegação de competências...</b> “E se estivesse plenamente inculido, as pessoas, independentemente de quem lá estava, mantinham a comissão, continuaria a trabalhar e tal” (E2A)  <b>Pi3a:</b> “Uma injustiça! Considero esse tipo de avaliação uma injustiça. Eu acho que o sistema em si já é injusto e depois também quem avalia, também se não tiver um bocadinho de consciência, ainda mais injusto se torna”.  - <b>Considera que essas normas vieram de alguma forma melhorar, obrigar, digamos assim, as pessoas a trabalhar melhor, a serem mais competentes, a melhorar o tipo de trabalho que se fazia?</b>  “Não. Penso que não. Não tem nada a ver. Com certas pessoas, uma pessoa pode ser a perfeição das perfeições, mas se não estiver bem vista ou se por qualquer motivo a pessoa... não...” (E9A)  <b>Pi4a:</b> Relativamente à avaliação do desempenho docente, o Diretor emitiu a seguinte opinião: “ <i>Todo o processo de avaliação do desempenho decorreu num clima de grande <b>tensão</b> ( e até de “<b>resistência</b>” por parte de alguns grupos de docentes). (...) Há, claramente, divergências entre o presidente do órgão de gestão (avaliador) e os avaliados no que diz respeito ao trabalho que deve ser desenvolvido para a atribuição de uma menção superior a Bom, nomeadamente ao nível dos descritores de cada parâmetro, tendo em vista a sua graduação</i> ”. (A20A)
	<b>Liderança centrada na tarefa</b>	- Desumanidade	<b>Pi5a:</b> ““A minha saúde tem estado um bocado fragilizada derivado não só ao trabalho mas também a certas partes no que diz respeito ao ambiente. Porque tivemos cá muito boa gente na gestão, nunca tive de dizer nada de ninguém, a não ser há um



			<p>anitos atrás, embora agora esteja cá uma nova gestão que só está a partir de Agosto, não é? Parecem-me boas pessoas e humanas. Anteriormente deixaram muito a desejar nessa parte humana. Isso não posso deixar de dizer porque é verdade e eu acho que nestes serviços devemos ser humanos, imparciais, para que as coisas possam funcionar realmente. Onde há muita gente a trabalhar, acho que para mim é fundamental a imparcialidade e a humanidade”.</p> <p><b>- E relações humanas?</b></p> <p>“Pois, as relações humanas é que acho que podia melhorar bastante, porque ainda há muito p’ra fazer. Nós, por exemplo, tivemos aqui uma fase em que saiu daqui uma pessoa que estava a substituir o chefe de serviços e que o ambiente aqui era péssimo”. (E9A)</p> <p><b>Pi6a:</b> “E neste caso, num meio pequeno, se as pessoas conversassem, parte da avaliação ia sendo feita diariamente” (E2A)</p>
		- Dificuldades de comunicação	
	<b><i>Aumento da burocracia</i></b>	- Métodos de avaliação inadequados;	<p><b>Pi7a:</b> “E damos também conta que os métodos de avaliação também não são os mais adequados, precisamente nos tempos actuais onde de facto o grau de exigência está a diminuir cada vez mais, os professores quase que são obrigados a fazer testes mais fáceis só para tentar manter aquela estatística e dizer que há mais de 50% de positivas e não terem que usar aqueles argumentos de dizer que eles não foram capazes de atingir aqueles objetivos”. (E4A)</p> <p><b>Pi8a:</b> “(...) o Diretor considera que “as actividades propostas pelos professores são mais pessoais e não vão de encontro às expectativas dos alunos, considerando-se desenquadradas”. (A11A)</p>

		- Actividades desarticuladas dos interesses dos alunos	
	<b>- Luta e jogos de poder</b>	<p>- Falta de cooperação e solidariedade;</p> <p>- Atritos, Antipatia, “bocas”;</p> <p>- Falta de hábitos de trabalho em equipa;</p>	<p><b>Pi9a:</b> “A nível de ambiente é assim... Se calhar, antigamente o ambiente era mais familiar, agora acho que as pessoas são um bocadinho mais... cada um puxa mais um bocadinho para si”.</p> <p><b>- Mais fechadas, talvez, menos solidárias...</b></p> <p>“Exactamente”. (E10A)</p> <p><b>Pi10a:</b> “ (...)só que a relação entre professores, desde que entrou este novo sistema de avaliação e tudo o mais criou uma antipatia entre eles e mesmo o jogo de poderes e é precisamente este jogo de poderes que se vê, atritos, bocas que mandam. É aquilo a que podemos considerar o “apartheid” educativo”. (...) Sobre tudo os professores mais idosos, os que têm mais anos de serviço, dou conta que eles estão completamente desmotivados. Já não se sentem na escola como se sentiam antes”. (E4A)</p> <p><b>Pi11a:</b> “Depois, se calhar falta assim um bocadinho de coordenação ou se calhar nós também não estamos habituados, ou não queremos, ou não estávamos habituados a trabalhar nestas dinâmicas de grupo” (E5A)</p> <p><b>Pi12a:</b> “Não há aquele tempo para conversar. Mesmo na sala de professores, cada um está no seu computador, cada um está a tratar da sua vida e não há tanta conversa como havia quando eu cheguei, que até cantávamos na sala de professores. Havia outra descontração. Também éramos mais novos, mas não parece que tenha sido só por isso. As pessoas tornaram-se mais individualistas...” (E3A)</p> <p><b>Pi13a:</b> “Não há aquele... lembro-me que as</p>

		<p>- Individualismo e isolamento;</p> <p>- Degradação do sentimento de pertença;</p>	<p>primeiras festas de natal que fazíamos na escola só com o nosso prato típico, o nosso bacalhau e as nossas rabanadas típicas, mas era uma festa, toda a gente trazia o que fazia em casa, toda a gente fazia partilha de prendas e isso, há uns anos para cá foi-se perdendo. Sim senhor, as pessoas vêm à Ceia e estão, mas já não é como antigamente”. (E10A)</p>
--	--	--	--

## ANEXO XXV - ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA B

### O ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA B

		Resultados	Teorias
<b>Pressões Externas</b>  (Pe)	<i>Alterações Normativas</i>	- Alunos contrariados, obrigados a estar na escola a frequentar cursos que não são do seu agrado.  - Aumento da violência escolar.	Neo-Institucional
	*Alargamento da escolaridade obrigatória		
	*Estatuto do Professor	- Conflitos  - Desmotivação  - Revolta	Arena Política
		- Incerteza  - Mais burocracia  - Falta de tempo para o fundamental	Burocrática Neo-Institucional
	*Avaliação dos assistentes técnicos e operacionais	- Confusão  - Animosidade  - Conflitos	Arena Política
	<i>Distanciamento dos pais/EE</i>	- Falta de adesão, participação, interesse	Neo-Institucional
<b>Pressões Internas</b>  (Pi)	<i>História de má gestão</i>	- Arbitrariedade na avaliação das pessoas e dos serviços.  - Má relação com os alunos.  - Poucas condições de higiene e infra-estruturas.  - Má relação entre o Diretor e os professores.  - Ambiente de conflito permanente – escola dividida.  - Medo de falar e de represálias.	Arena Política

	<b><i>Receio de conflitos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciona a participação das pessoas.</li> <li>- Limita o espírito de colaboração e partilha.</li> </ul>	<b>Arena Política</b>
	<b><i>Transição política</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente instável, processos conturbados;</li> <li>- Destituição do anterior Diretor</li> </ul>	<b>Arena Política</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esforço para vencer o desânimo e a desmotivação.</li> <li>- Empenho na construção de uma imagem positiva da escola.</li> <li>- Comparação entre o antes e o depois e percepção de melhorias ocorridas.</li> <li>- Dificuldade de adaptação.</li> <li>- Novidade e Mudança de atitude face à participação.</li> </ul>	<b>Neo- Institucional</b>
	<b><i>Aumento da burocracia</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento substancial da carga de trabalho e de reuniões.</li> <li>- Tarefas repetitivas.</li> </ul>	<b>Burocrática</b>
	<b><i>Lutas e Resistências</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em trabalhar em equipa.</li> <li>- Individualismo.</li> </ul>	<b>Relações Humanas</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demarcação do território entre as motivações pessoais e as institucionais.</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>

## O ECOSSISTEMA RELACIONAL – Unidades de Registo

		Resultados	Unidades de Registo
<b>Pressões Externas</b>  <b>(Pe)</b>	<b>Alterações Normativas</b>  *Alargamento da escolaridade obrigatória	- Alunos contrariados, obrigados a estar na escola a frequentar cursos que não são do seu agrado.  - Aumento da violência escolar.	<b>Pe1b:</b> “Eu não sou a favor de alargar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, por várias razões. A não ser que, efectivamente, haja esta generalização de cursos profissionais no secundário e nos nossos meios, sobretudo nos meios pequenos, não há todas as escolhas possíveis que eles queiram. E, portanto, vamos ter sempre muitos alunos contrariados ou que não estão a fazer aquilo que querem. Agora, desde que eles possam estudar dentro daquilo que eles gostam, eu aí acho que sim, não tenho problema nenhum. Obrigá-los a andar até ao 12º ano nos modelos tradicionais, seria um erro terrível porque ter miúdos de 17 e 18 anos obrigados a estar na escola, dentro da sala de aulas, bem... nós aqui já não é fácil, eu imagino em Lisboa e no Porto e em certos meios, provavelmente haveria porrada, é mesmo o termo, em muitas escolas todos os dias...” (E2B)
	*Estatuto do Professor	- Incerteza  - Conflitos  - Desmotivação  - Revolta  - Mais burocracia  - Falta de tempo para o fundamental	<b>Pe2b:</b> “É normal que exista alguma incerteza nas pessoas devido àquilo que o Ministério também vai publicando e isso pode ser que afecte...”  <b>- Pode criar alguns conflitos, algumas dificuldades de relacionamento, desmotivação?</b>  “Sim. É normal”. (E4B)  <b>Pe3b:</b> “(...) às vezes também ouço, muitas vezes na televisão ou na comunicação social, que também <b>há revolta</b> , se calhar da mesma forma que há no meu sector. Também muitas vezes é só <b>mais burocracia</b> . Eu também entendo que da forma que eu ouço que exigem tanta coisa para avaliação, muitas vezes <b>o professor também não tem tempo para tanto</b> . Ou há de preparar as aulas, ou há de dar atenção aos alunos, ou há de pensar no que tem para fazer, porque é posto ali naquele

			<p>patamar que tem de ser cumprido porque estou a ser avaliado e que é mais importante do que estar com os alunos...” (E10B)</p>
	<p>*Avaliação dos assistentes técnicos e operacionais</p>	<p>- Confusão</p> <p>- Animosidade</p> <p>- Conflitos</p>	<p><b>Pe4b:</b> “A nível de avaliação de pessoal tenho que falar por mim. Portanto, eu, este ano e o outro ano fui avaliada, fui bem e isso gerou (falo a nível geral) uma confusão muito grande. Eu reconheço que havia outras colegas que com certeza também mereciam, não é? Mas conforme as coisas foram postas, acho que foi mau. E, no entanto, eu fiquei nessa posição melhor, não é? Mas se calhar, a forma como foi feito deviam dar passos para que fosse abrangente para todas pessoas, para que todas as pessoas ...</p> <p><b>Se sentissem bem com a avaliação que lhe fosse atribuída.</b></p> <p>Exactamente. Mas as coisas são feitas por aqueles parâmetros, aquele limite, não pode haver mais e com certeza que as pessoas que avaliaram gostariam de dar mais às pessoas, darem uma margem maior, assim de muito bom. Depois, <b>cria muitos conflitos a nível de colegas</b>. Que eu acho que... Eu não pedi a ninguém para ser avaliada e me darem muito bom, não é? Com certeza que as pessoas é que reconheceram aquilo que eu valia. E se calhar o que eu desempenhei até aqui foi aquilo que eu desempenhei noutros anos. Mas nos outros anos a pessoa que estava não reconheceu isso e agora as pessoas que estão vieram reconhecer isso. Mas com certeza que agora as pessoas que fizeram isso, a direção e não só, as pessoas que estão nessa comissão de avaliação, digamos, com certeza tinham outros colegas melhores a quem eles queriam dar muito bom, mas há aquele limite e criam-se conflitos, conforme foi feito” (E10B).</p>
	<p><b>Distanciamento dos pais/EE</b></p>	<p>-Falta de adesão, participação, interesse</p>	<p><b>Pe5b:</b> “Eu julgo que aqui nesta escola temos alguma dificuldade é na adesão dos pais, mas não nos questionários”. (E5B)</p>
<p><b>Pressões Internas</b></p>	<p><b>História de má gestão</b></p>	<p>- Arbitrariedade na avaliação das pessoas e dos serviços.</p>	<p><b>Pi1b:</b> “Exacto, pois. Não, não tinha e acho que isso foi uma das coisas que fez as pessoas aderirem muito até à resposta dos questionários. Porque também houve um certo constrangimento por aquilo que se</p>

(Pi)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Má relação com os alunos.</li> <li>- Poucas condições de higiene e infra-estruturas.</li> <li>- Má relação entre o Diretor e os professores.</li> <li>- Ambiente de conflito permanente – escola dividida.</li> <li>- Medo de falar e de represálias.</li> </ul>	<p><i>chamava, na altura, avaliação que era um olhar pessoal sobre o funcionamento de departamentos, de pessoas e da actuação de pessoas e isso foi negativo na maioria da comunidade educativa aqui". (E1B)</i></p> <p><b>Pi2b:</b> <i>"Chamo-me CI e também vim do agrupamento de escolas e quanto à antiga presidência, sinceramente, nunca gostei desde o início.... A minha prima estudou cá antes de mim e ela dizia-me que o antigo presidente não era assim muito bom... lam dizer-lhe as coisas e ele nunca ligava ao que os alunos diziam e proibia a utilização de computadores e isso... Agora, com a nova direção, não. Nós temos acesso a tudo o que queremos mesmo..." (E7B)</i></p> <p><b>Pi3b:</b> <i>"Mas a noção que eu tinha de escola era positiva, nunca tive razões de queixa, apesar de ter poucas condições a nível de higiene e infra-estruturas. Agora, a nível de infra-estruturas e higiene tem melhorado. Ainda não estão 100% boas, mas já não estão tão más. E mesmo em relação ao Conselho Directivo novo há uma mudança muito grande, não só a nível de acessibilidades que nos dão, mas também a nível de podermos falar com eles, de ajudarem, serem <b>mais amigos do que o antigo Diretor</b>". (E7B)</i></p> <p><b>Pi4b:</b> <i>"Acho que não havia empatia com os professores. Quer dizer, depende dos professores... Com os que estão agora no Conselho Executivo sempre houve... mas, na altura com o antigo Diretor, havia muitos problemas entre os professores, que nós não sabíamos, havia uns certos grupos de professores, havia os que gostavam do Diretor e os que não gostavam.</i></p> <p><b>Havia um divisão interna...</b></p> <p><i>E isso causava um mau-estar, tanto para professores quanto para alunos". (E7B)</i></p> <p><b>Pi5b:</b> <i>"A nível do que nós tínhamos, acho que houve uma mudança muito grande. Porque as pessoas acho que podem falar mais aberto. Não há aquele medo de que estamos a falar e de que está alguém a ouvir. Pelo menos é o que eu sinto".</i></p>
------	--	---	---



			<p><b>“As pessoas, no fundo sentem-se um pouco mais soltas, desde que houve a mudança da direção...”</b></p> <p>Acho que sim. “Não podemos fazer isto..” porque há alguém que vai contar ao Diretor”.(E10B)</p>
	<p><b>Receio de conflitos</b></p>	<p>- Condiciona a participação das pessoas.</p> <p>- Limita o espírito de colaboração e partilha.</p>	<p><b>Pi6b:</b>“Vi que não havia divergências, que não havia conflitos... Porque se houver outros colegas, pelo menos até hoje, não sei, não posso dizer que isso continuará para sempre a ser assim, até por várias razões que têm a ver com estas mudanças que agora houve, mas até aqui tem sido assim, se eu previsse que ia haver conflitos por haver outras pessoas interessadas eu não me metia nessas guerras porque acho que a gestão de uma escola, o funcionamento de uma escola com grupos dentro da escola, com grupos políticos, porque neste caso trata-se de política, trata-se de gestão e quando se trata de gerir a política está metida, e quando há essas coisas, a escola acaba por não funcionar bem”.</p> <p><b>Pi7b:</b>“O cargo de gestão, este aqui, começou por ser uma experiência também diferente nesse sentido, agradável porque <b>foi de consenso</b>, porque eu senti que todos os colegas votaram, só não votou o colega que não veio à escola nesse dia, de resto toda a gente votou na lista e quando assim é, é agradável. E o conselho geral depois formou-se com os restantes membros e eu sinto que tinha condições para trabalhar bem, mesmo pelos membros que foram indicados pela autarquia e os das outras entidades (Bombeiros, Centro de Saúde...) eram também pessoas, no pouco tempo e nas poucas vezes que fizemos reunião, a presidida por mim foi uma só, em Maio, de resto tivemos uma outra em que eu fui eleito, enfim, os contactos com eles foram 2 ou 3, mas percebi que as pessoas tinham vontade de colaborar, não havia ali más intenções (porque às vezes há pessoas com intenções duvidosas em relação à escola e em relação até ao funcionamento dela), não me pareceu que houvesse nada disso e tinha condições para andar”.</p>
	<p><b>Transição política</b></p>	<p>- Ambiente instável, processos conturbados;</p> <p>- Destituição do anterior Diretor</p>	<p><b>Pi8b:</b>“Cheguei à direção após um <b>processo conturbado</b> em relação à direção anterior e, portanto, formamos equipa”. (...)período conturbado em que foi destituído o antigo presidente do conselho executivo, na altura,</p>

		<p>- Esforço para vencer o desânimo e a desmotivação.</p> <p>- Empenho na construção de uma imagem positiva da escola.</p> <p>- Comparação entre o antes e o depois e percepção de melhorias ocorridas.</p> <p>- Dificuldade de adaptação.</p> <p>- Novidade e Mudança de atitude face à participação.</p>	<p>pela assembleia de escola e entretanto a assembleia de escola teve de propor um nome à Direção Regional, foi proposto esse nome e essa pessoa, depois, convidou-me". (E3B)</p> <p><b>Pi9b:</b> "Penso que talvez a nível de ânimo, de motivação, de clima de escola, no sentido que estamos a trabalhar todos para um objetivo comum, que é melhorar as condições físicas e não só, de trabalho mesmo das próprias equipas e estabelecer objetivos". (E5B)</p> <p><b>Pi10b:</b> "Está aqui bem? Gosta de estar nesta escola?"</p> <p>Gosto. Já assinava o contrato eterno". (E6B)</p> <p><b>Pi11b:</b> Queria vir p'raqui? Queria vir estudar para esta escola?</p> <p>"Eu sinceramente, para mim era-me indiferente... Agora, a perspectiva negativa ou positiva, sinceramente acho que ainda não tínhamos noção disso, acho que a noção só foi recriada agora, porque só agora é que tivemos outra direção. Até ao 10º ano sempre tivemos a direção anterior. E fazendo aqui um balanço, eu acho que sim... é muito diferente a perspectiva agora melhorou bastante, através da nova direção que tivemos, até porque sinceramente acho que os horizontes que tínhamos criado com a antiga direção, sendo um bocado objetivo, não foram nenhuns mesmo. Até porque a escola só agora é que começou a ter outro rumo..."</p> <p><b>"Opinião inicial da escola...</b></p> <p>(Indecisão... silêncio...)</p> <p>Acho que não tinha bem noção se era boa ou má".</p> <p><b>"... Também veio do agrupamento... Também a mesma opinião?</b></p> <p><b>C</b> - Eu na altura não queria vir para baixo porque da minha turma vieram poucochinhas, só vieram três, os meus colegas ficaram todos lá em cima, foi uma adaptação muito diferente aqui em baixo, tive de me habituar a novos amigos... e foi diferente, porque lá em cima andávamos</p>
--	--	--	--

			<p>todos juntos e aqui a adaptação era muito diferente..." (E7B)</p> <p><b>Pi12b:</b> "Porque <b>mudou também a gerência, a direção, a liderança</b>. Pode não ter sido também por causa do processo de avaliação, mas porque vêm novas pessoas. <b>Há novas ideias, novas acções que vão fazer. Coisas novas que se propõem fazer</b>. Pode não ter sido por causa do processo de avaliação, mas se uma escola é avaliada pelos projectos que tem, isso também influencia. É natural que a escola tenha projectos, mesmo com os alunos, tenha feito mais projectos, tenha aderido a mais actividades.</p> <p>Também se calhar porque agora há mais do que havia. Antes não havia...</p> <p>Não. Sempre houve, só que não aderiam. Até já houve mais do que agora". (E9B)</p>
	<p><b>Aumento da burocracia</b></p>	<p>- Aumento substancial da carga de trabalho e de reuniões.</p> <p>- Tarefas repetitivas.</p>	<p><b>Pi13b:</b> "Não sei... Eu penso que a equipa tem de ser uma equipa coesa para fazer os questionários. Sei que isso dá um trabalho extra aos professores e nós, vou voltar a repetir mas, estamos cada vez mais sobrecarregados e eu noto que ninguém vai para uma equipa de autoavaliação de ânimo leve, contente, porque... <b>Não vi ninguém a voluntariar-se... portanto, foi nomeada a equipa e têm reuniões muito frequentes</b>. Portanto, eu não faço parte da equipa, ainda bem, também, era só o que faltava a esta altura do campeonato, mas <b>reconheço que é um trabalho penoso, é penoso</b>. Para quem está de fora, reconheço que de facto eles trabalharam imenso e na altura em que preenchi os questionários o que eu achei, mas penso que deve ser esse também o modelo do CAF, portanto, nem nunca pus isso em causa, achei que algumas perguntas se repetiam umas às outras, mas penso que é propositado para não haver incongruência. <b>Não percebo muito da elaboração de questionários, mas penso que havia uma razão concreta para 3 perguntas abaixo voltar a perguntar a mesma coisa, mas de uma forma diferente...</b>" (E5B)</p>

	<b><i>Lutas e Resistências</i></b>	<p>- Dificuldade em trabalhar em equipa.</p> <p>- Individualismo.</p> <p>- Demarcação do território entre as motivações pessoais e as institucionais.</p>	<p><b>Pi14b:</b> “E depois também há a <b>mudança de mentalidades</b>. Há muita resistência, há muita resistência por parte de alguns colegas na mudança de mentalidades, porque isto obriga-nos a <b>trabalhar em equipa, uma articulação obriga-nos a trabalhar em equipa e eu acho que a grande resistência na nossa classe é essa: trabalhar em equipa. Cada um gosta de estar no seu cantinho</b>, com as suas coisas, e portanto, a grande resistência também vem daí”. (E3B)</p> <p><b>Pi15b:</b> “E <b>gosta de trabalhar naquela escola?</b></p> <p>Gosto.</p> <p><b>E porquê?</b></p> <p>Porque gosto. Sinto que acima de tudo, para além de ser professor, estou a desempenhar uma missão e é isso que particularmente me leva a trabalhar”.(E4B)</p>

## ANEXO XXVI – ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA C

### O ECOSSISTEMA RELACIONAL – ESCOLA C

	<b>Resultados</b>	<b>Teorias</b>
--	-------------------	----------------

<b>Pressões Externas</b>  <b>(Pe)</b>	<b>- Alterações normativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de trabalho inaceitáveis</li> <li>- Aumento da burocracia</li> <li>- Excesso de trabalho não reconhecido</li> </ul>	<b>Burocrática</b>
	*Alteração da lei da autonomia das escolas		
	* Avaliação do Desempenho do pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mal-estar</li> <li>- Revolta</li> <li>- Degradação das relações interpessoais</li> <li>- Pessoas estão mais reactivas</li> <li>- Conflitos</li> <li>- Pessoas mais competitivas</li> <li>- Competição pouco saudável</li> </ul>	<b>Arena Política</b>
	* Constituição do mega-agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descontinuidade do processo de autoavaliação da escola.</li> <li>- Confusão</li> <li>- Instabilidade</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>- Descrédibilização da classe docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de perda de prestígio associado à perda de sentido dos afazeres da própria profissão</li> <li>- Desvalorização do estudo e da aprendizagem</li> <li>- Desânimo</li> <li>- Nivelamento por baixo</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de respeito pelos professores acompanha a falta de respeito dos alunos uns com os outros</li> <li>- Mau relacionamento entre alunos e professores</li> <li>- Ambiente em sala de aula não propício à aprendizagem</li> </ul>	<b>Relações Humanas</b>
	*Estatuto do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterações que não trouxeram melhorias, nomeadamente na questão das faltas;</li> <li>- Os alunos continuam sozinhos e sem acompanhamento, entregues a si próprios;</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>Distanciamento dos pais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraca participação e adesão às actividades propostas pela associação de pais;</li> <li>- Valorização de actividades pontuais em momentos-chave da vida escolar dos alunos;</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>
<b>Pressões</b>	<b>- Deficit de participação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivação</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>

<b>Internas</b>       <b>(Pi)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinteresse</li> <li>- Alheamento</li> <li>- Dificuldade de construir a própria identidade funcional dentro da organização</li> </ul>	<b>e Relações Humanas</b>
	<b>-Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio de influenciar resultados</li> <li>- Curiosidade</li> <li>- Ansiedade</li> <li>- Receio</li> <li>- Formalização da avaliação impôs metas</li> <li>- Obrigou as pessoas a trabalhar em grupo</li> </ul>	<b>Neo-Institucional</b>
	<b>Motivações Pessoais</b>	- Determinam as opções prioritárias	<b>Arena Política</b>
	<b>Lutas e jogos de poder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de trabalhar em grupo</li> <li>- Fraca cultura de partilha</li> <li>- Competição</li> <li>- Conflitos</li> <li>- Lutas pelo território e pelo reconhecimento público</li> </ul>	<b>Arena Política</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivação face ao trabalho desenvolvido</li> <li>- Infelicidade / tristeza</li> </ul>	<b>Relações Humanas</b>

### O ECOSSISTEMA RELACIONAL – Unidades de Registo

		<b>Resultados</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Pressões Externas</b>	<b>- Alterações normativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de trabalho inaceitáveis</li> <li>- Aumento da burocracia</li> </ul>	<b>Pe1c:</b> “De alguma forma sim, particularmente no ano de constituição do CGT, que foi <b>um ano complicado, com muitas reuniões, com muitas sessões de</b>

(Pe)	* Alteração da lei da autonomia das escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excesso de trabalho não reconhecido</li> </ul>	<p><i>trabalho, e eu ainda tive essas horas, mas as outras pessoas que estavam a participar em comissões específicas que foram constituídas para o RI, para avaliação das candidaturas a Diretor, não havia qualquer redução, e isso de facto torna-se desagradável e faz com que as pessoas estejam no cargo por brio e tentem fazer o seu melhor, mas muitas as vezes é quase humanamente impossível que façam o acompanhamento de todas as variáveis de uma escola para poderem depois decidir e cumprir plenamente as competências de um órgão dessa natureza". (E2C)</i></p>
	* Avaliação do Desempenho do pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mal-estar</li> <li>- Revolta</li> <li>- Degradação das relações interpessoais</li> <li>- Pessoas estão mais reactivas</li> <li>- Conflitos</li> <li>- Pessoas mais competitivas</li> <li>- Competição pouco saudável</li> </ul>	<p><b>Pe2c:</b>“Agora, mentiria se dissesse que ao nível do pessoal não docente até (embora a esse nível não possa falar tanto), mas ao nível do pessoal docente, quer não, os últimos dispositivos normativos relacionados com a avaliação trouxe algum mal-estar. Quer dizer, eu acho que facilmente se foram ultrapassando essas questões, mas é verdade que a questão da avaliação por outros pares e colegas da escola, isso gerou algum mal-estar. O facto de se começar a cair um pouco no excesso de que se tem de ter evidências de tudo fez com que nós... havia pessoas que andavam a fazer actividades de máquina fotográfica ao ombro, etc, para termos as tais evidências porque tudo isso depois deveria constar do portefólio que seria objeto / instrumento da nossa avaliação. Eu acho que progressivamente e confesso que mesmo em termos de ambiente de sala de professores, só um ou outro momento se sentiu essa... essa alteração no relacionamento inter-pessoal. Também muito rapidamente ele foi ultrapassado. Agora é verdade que na relação propriamente do pessoal docente e não docente com o Ministério, com as entidades centrais, aí sim, eu acho que há uma revolta ainda latente, muito sentida e que faz com que as pessoas se tornem muito reactivas. (E2C)</p> <p><b>Pe3c:</b>“Pioraram. Pioraram o ambiente escolar essencialmente a nível da classe docente. Penso que as pessoas continuam a fazer a mesma coisa que faziam anteriormente, só que neste momento sentem-se pressionadas a fazer e anteriormente faziam-no por gosto”. (E5C)</p>

			<p><b>Pe4c:</b>“Piorou. Há <b>mais conflitos</b>, há mais competitividade. Primeiro, não se verificava. Neste momento, <b>há uma competição que eu acho que não é saudável</b> em aspecto nenhum. A competição é boa, mas é boa quando é saudável. Neste momento acho que a competição não é saudável (E5C)</p> <p><b>Pe5c:</b>“Se calhar também porque anda tudo muito preocupado, não é? Em fazer muita coisa em termos de papéis, relatórios... É preciso documentar tudo e não haja uma disponibilidade tão grande das próprias pessoas em colaborar noutras coisas e eu noto aqui. Acho que...</p>
	* Constituição do mega-agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descontinuidade do processo de autoavaliação da escola.</li> <li>- Confusão</li> <li>- Instabilidade</li> </ul>	<p><b>Pe6c:</b>“É que de facto, no final do ano passado, <b>as coisas praticamente ficaram sem prosseguimento, até porque estas escolas aqui juntaram-se</b> de facto, juntaram o mega-agrupamento. Pronto. Mega-agrupamento e automaticamente o processo encerrou no final do ano”. (E3C)</p> <p><b>Pe7c:</b>“Há aspectos em que melhora, há aspectos em que piora, conforme as coisas vão acontecendo, não é? Agora com os agrupamentos, <b>eu penso que isto é uma grande complicação</b>, aliás, eu penso que terão que retroceder, porque <b>veio trazer pior ambiente à escola. As pessoas não se conhecem umas às outras</b>, nós encontramos... não me parece...”(E10C)</p>
	- <b>Descrédibilização da classe docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de perda de prestígio associado à perda de sentido dos afazeres da própria profissão</li> <li>- Falta de respeito pelos professores acompanha a falta de respeito dos alunos uns com os outros</li> </ul>	<p><b>Pe8c:</b>“Ou seja, qualquer coisa é motivo para reagir porque <b>as pessoas sentiram que de alguma forma foram sendo destituídas de algum do seu prestígio e não vêem isso consubstanciado, o seu esforço, o seu trabalho, em termos sociais</b> e também pela própria tutela. E cada vez mais a sensação que os professores têm é <b>que perdem muito tempo em questões burocráticas</b>, com papelada e a queixa mais comum é que depois <b>falta o tempo para aquilo que enquanto professores que somos de formação nós gostaríamos, que é ter</b></p>



			<p><b>tempo para trabalhar com e para os nossos alunos". (E2C)</b></p> <p><b>Pe9c: "Não há respeito pelos professores...</b></p> <p><i>Cada vez menos. Penso que não. Há um certo ar de, não digo de má educação, mas de menos correcto...</i></p> <p><b>Entre os próprios alunos?</b></p> <p><i>Entre os alunos e os alunos e os professores". (E4C)</i></p>
		<p>- Desvalorização do estudo e da aprendizagem</p> <p>- Desânimo</p>	<p><b>Pe10c: " (...)a mentalidade dos portugueses é assim – mas para quê estudar? Eu tinha alunos que me diziam assim aqui há uns 4 ou 5 anos: Ó stôr eu quero estudar para quê? Tenho lá o meu vizinho que tem a 4ª classe e ganha dinheiro na construção, porque é que eu venho aqui? Desvalorizavam. A cultura é... isto não vale nada". (E3C)</b></p> <p><b>Pe11c: "Os alunos. Há muitas diferenças desde que eu iniciei. Acho que cada vez são mais desinteressados. (E9C)</b></p> <p><b>Pe12c: "Há professores que, falo pelo meu marido, que <i>chega a casa desanimado porque gosta de ensinar e os alunos não têm interesse absolutamente nenhum</i>" (E10C).</b></p>
		<p>- Nivelamento por baixo</p> <p>- Mau relacionamento entre alunos e professores</p> <p>- Ambiente em sala de aula não propício à aprendizagem</p>	<p><b>Pe13c: "Eu penso que é também por <i>falta de exigência do próprio ministério</i> e depois também, do meu ponto de vista, um nivelamento por baixo e portanto também por causa de uma certa confusão, do meu ponto de vista porque as turmas muitas vezes estão juntas com alunos mais barulhentos, com NEE's. Portanto, às vezes turmas complicam-se, do meu ponto de vista, quando há essa mistura. E depois quando há um maior barulho, um maior... sob o ponto de vista educativo, se calhar as relações entre professores e alunos e, se calhar, vice-versa, menos burilado, menos exigente. Por vezes, a exigência a esse nível</b></p>

			é muito baixa". (E4C)
	*Estatuto do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterações que não trouxeram melhorias, nomeadamente na questão das faltas;</li> <li>- Os alunos continuam sozinhos e sem acompanhamento, entregues a si próprios;</li> </ul>	<p><b>Pe14c:</b> "O próprio estatuto do aluno, eu penso que <b>todas as alterações que têm sido feitas a nível do estatuto do aluno não vieram trazer melhoria nenhuma</b>. Sou muito sincera. Penso que não. A nível de faltas, os alunos, houve este ano uma nova reformulação do estatuto do aluno e o <b>problema das faltas</b> foi novamente reformulado, mas não trouxe grandes vantagens para os alunos. (...) Mas se calhar não é culpa do Ministério da Educação, é culpa da sociedade. A nossa sociedade tem evoluído de uma maneira que os nossos alunos estão muito sozinhos, não têm quem os acompanhe em casa e nós na escola não temos, dentro do nosso horário, condições para os acompanhar".(E5C)</p>
	<i>Distanciamento dos pais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraca participação e adesão às actividades propostas pela associação de pais;</li> <li>- Valorização de actividades pontuais em momentos-chave da vida escolar dos alunos;</li> </ul>	<p><b>Pe15c:</b> "Tem uma experiência de associação de pais já razoável. Dessa experiência que tem como é que vê a participação dos pais na escola?</p> <p>Muito fraca. É difícil e nós lutamos sempre por fazer o cruzamento entre família e escola. E não é fácil. Os pais não vêm. Vêm quando convocam uma reunião e os miúdos ainda são dos 7ºs e 8ºs anos. A partir daí deixam de vir. Nós temos assembleias de pais onde estão 7, 8 pais e são sempre os mesmos, numa escola que tem imensos alunos, não é? (E8C)</p> <p><b>Pe16c:</b> " Os pais não se interessam. Apareceram porque os miúdos vinham de outra escola e havia sempre a curiosidade de saber como é que a nova escola vai funcionar e quem estava eram os pais dos alunos que vieram de outras escolas e de anos mais baixos. De resto, eu penso que os pais, e eu falo também um bocadinho por mim, depositam aqui os filhos, acham que estão bem entregues, até porque a escola não é problemática, não há nada de relevante, negativo... Portanto, pensam que os filhos estão bem entregues e demitem-se das funções de pais muitas vezes. Vêm buscar as notas e pouco mais. E quando são convocados porque há problemas, às vezes</p>

			vêm, às vezes tenho informação de que não vêm. E é mau.” (E8C)
<b>Pressões Internas</b>  <b>(Pi)</b>	<b>- Deficit de participação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivação</li> <li>- Desinteresse</li> <li>- Alheamento</li> <li>- Dificuldade de construir a própria identidade funcional dentro da organização</li> </ul>	<p><b>Pi1c:</b> “Uma das questões que se detectou foi uma <b>enorme desmotivação</b> ao nível do pessoal não docente... Muito maior do que do pessoal docente. Uma enorme desmotivação... Nós temos 50 e tal funcionários... A grande maioria não respondeu às questões, e a outra parte, “não sei, não sei, não sei..., não faço ideia...”. Portanto, isto é claramente <b>desinteresse, alheamento</b> e é preciso ver porquê... É preciso.. Mas depois ressalta daquilo também, de alunos, professores, e isto tem de ser descodificado, <b>veio dali a evidência de um deficit de participação</b>, de um sentimento de deficit de participação”. (E1C)</p> <p><b>Pi2c:</b> “Houve tentativas que agora neste momento não sei como é que estão, confesso, de <b>fazer reuniões periódicas da direção com o pessoal não docente, também ao nível dos alunos e aí tem que ser feito um esforço maior de envolvimento dos alunos na vida da escola.</b> Eles têm assento no CG mas dei conta, quando fizemos o processo eleitoral, que foi necessário explicar, por turmas tentamos fazer isso, explicar exactamente o que é o órgão, o que é que faz, quais são as suas competências, porque os miúdos ouviam falar do CG, <b>os miúdos não têm noção, quer queiramos quer não, os miúdos continuam a achar que a escola tem uma direção que é o Conselho Executivo e tudo passa por aí e não há mais órgãos na escola</b>”. (E2C)</p>

	<p><b>-Autoavaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio de influenciar resultados</li> <li>- Curiosidade</li> <li>- Ansiedade</li> <li>- Receio</li> <li>- Formalização da avaliação impôs metas</li> <li>- Obrigou as pessoas a trabalhar em grupo</li> </ul>	<p><b>Pi3c:</b> “Se me perguntar agora qual é o ponto da situação, eu não lhe sei dizer nesta altura... Não sei até porque eu faço questão em me afastar do trabalho da comissão... (Silêncio)...</p> <p><b>Para...</b></p> <p>Sim. Porque naturalmente que nós temos... Não é bom, não é bom... Não... Não é bom... Eu só intervenho nisso quando vejo que eles sornam...</p> <p><b>Ou seja, quando não estão a avançar com o trabalho...</b></p> <p>Exactamente... Exactamente... De resto...</p> <p><b>Não intervém para não interferir em critérios, em...</b></p> <p>Pois...É sempre um... Não acho bem...” (E1C)</p> <p><b>Pi4c:</b> “E são os professores porque os professores é que são os atores principais, como é óbvio. São os professores que fazem coisas. A reacção que eu achei mais relevante foi a <b>curiosidade</b> em conhecer resultados... “Como é... Queremos ver o relatório” (...)</p> <p>Porque exactamente havia uma grande <b>ansiedade</b> em conhecer as conclusões, o que... Penso que <b>as pessoas estariam à espera que a comissão fosse pessoalizar críticas, pontos fracos...</b> “Não... Aqui trabalha-se mal... É fulano e sicrano...” E a comissão de facto não faz isso e analisa as estruturas global mente e não... Portanto, o que foi mais curioso foi as pessoas (professores) pretenderem saber esse tipo de questões...” (E1C)</p> <p><b>Pi5c:</b> “Nesse aspecto, penso que melhoraram – a nível de qualidade. <b>Primeiro começou por haver uma preocupação com a autoavaliação, que primeiro não havia. Há uns anos atrás, quando eu comecei a trabalhar não havia uma...</b> quer dizer, haver, havia, <b>nós avaliávamos na mesma, havia sempre uma avaliação, mas não era formal. Neste momento há uma avaliação formal, as pessoas sabem que têm que atingir metas, há metas a atingir.</b> No nosso caso as metas são os bons resultados dos alunos. É por isso que a gente luta, por ter bons resultados a nível dos alunos. E todas</p>
--	---	--

			<p>as metodologias – o ter cuidado de fazer uma estatística período a período das notas que os alunos vão tendo, o funcionamento dos departamentos (como é que funcionam a nível de departamento? Se há reuniões, se não há? Se trabalham em conjunto) – <b>tudo isso veio fazer com que as pessoas – hoje já trabalhem mais em grupo do que primeiro</b> (primeiro trabalhava-se mais individualmente do que se trabalha neste momento) e que se ajudem umas às outras no trabalho. Pelo menos foram estas grandes alterações: o trabalho em conjunto e a inter-ajuda entre os professores.</p>
	<b>Motivações Pessoais</b>	- Determinam as opções prioritárias	<p><b>Pi6c:</b> “Vim logo para esta escola. Sim. Nunca mais quis sair daqui, nunca quis ir para V. Eu moro em V., mas nunca mais quis sair daqui. Aliás, eu podia ter saído e já estava lá há muito tempo (...) Comecei a conhecer o pessoal daqui. (...) Olhe <b>o motivo é que depois a minha mulher também dá aulas aqui</b> (Sorrisos). (...) A questão é esta: é que eu ia, mas ela não ia. O problema era esse: já agora! Andamos sempre com um carro e passávamos a andar com dois carros. Assim, andamos com um carro”. (E3C)</p>
	<b>Lutas e jogos de poder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de trabalhar em grupo</li> <li>- Fraca cultura de partilha</li> <li>- Competição</li> </ul>	<p><b>Pi7c:</b> “E depois acho que nós <b>sempre fomos uma classe um bocado, acho que nos habituámos a trabalhar muito sozinhos. Portanto, não há muito essa cultura de partilha das coisas e hoje parece-me que principalmente em alguns grupos, e estou a falar aqui da minha escola,</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lutas pelo território e pelo reconhecimento público</li> <li>- Desmotivação face ao trabalho desenvolvido</li> <li>- Infelicidade / tristeza</li> <li>- Conflitos</li> </ul>	<p><i>particularmente em alguns departamentos, em alguns grupos (isto é off record – onde haja principalmente muitas mulheres ---- Sorriso), há ali muita competição, há ali muita fricção, muito... Percebe? (...)</i></p> <p><b>Lutas pelo território, pelo reconhecimento público...</b></p> <p>Exacto. É. É. (E6C)</p> <p><b>Pi8c:</b> “Eu os alunos, é assim, eu acho que com os alunos até há uma receptividade àquilo que a gente vai propondo. Eu acho. Dos professores, já notei muito mais. Já notei que havia gente com... Por exemplo, <b>sempre tive aqui pessoas a colaborar que, independentemente de terem horas para dedicar à biblioteca ou não terem, colaboravam sempre.</b> Mas depois noto aquilo que eu lhe estava a dizer há bocado. Noto que, das duas uma, ou as pessoas andam completamente cheias de trabalho (que também é um facto), ou então há muito aquela ... Por exemplo, eu já ouvi muita gente dizer: Ah! Eu este ano não faço nada. Para quê? Para ter Bom outra vez?! Percebe? Eu acho que há aqui um...</p> <p><b>Uma desmotivação...</b></p> <p>Houve, houve. Isso houve”. (E6C)“</p> <p><b>Pi9c:</b> “Os professores, às vezes não se sentem assim muito felizes por avaliar os professores, mas...” (E7C)</p> <p><b>Pi9c:</b> Mas os conflitos eu interpreto como situações: ou porque... Em termos de trabalho, nunca em termos pessoais e aí não vejo que seja um ambiente conflituoso. Acho que até funciona muito bem. Trabalhamos muito em equipa. Não vejo que seja conflituoso. Há sempre algumas questões, mas isso é normal.” (E9C)</p>
--	--	---	---

### **ESCOLA A – PONTOS FORTES E FRACOS NO PEE**

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
<b>Medidas Organizativas e Pedagógicas</b> <input type="checkbox"/> Decréscimo do abandono escolar no ensino secundário; <input type="checkbox"/> Variedade de projectos e de actividades de complemento curricular; <input type="checkbox"/> Definição de linhas gerais de política educativa e orientação bem definida dessa política; <input type="checkbox"/> Definição da política de avaliação das aprendizagens; <input type="checkbox"/> Projecto pedagógico da escola;	<b>Resultados do ensino-aprendizagem</b> <input type="checkbox"/> Insucesso escolar nos 9.º, 10.º e 12.º anos; <input type="checkbox"/> Taxas de retenção e saída precoce no ensino secundário;
<b>Relação com a comunidade envolvente</b> <input type="checkbox"/> Capacidade de estabelecer parcerias;	
<b>Liderança</b> <input type="checkbox"/> Liderança e visão estratégica;	<b>Lideranças Intermédias</b> <input type="checkbox"/> Reforço das lideranças intermédias;
<b>Cultura de Escola</b> <input type="checkbox"/> Existência de uma cultura de organização aprendente.	<b>Cultura de Escola</b> <input type="checkbox"/> Falta de mecanismos internos para a monitorização das práticas lectivas; <input type="checkbox"/> Insuficiente articulação intra-departamental e sequencialidade interciclos; <input type="checkbox"/> Baixas expectativas demonstradas por alguns docentes sobre o desempenho dos alunos; <input type="checkbox"/> Cultura de escola pouco consolidada ao nível do trabalho cooperativo docente; <input type="checkbox"/> Aumento de participação dos docentes nas tomadas de decisão; <input type="checkbox"/> Autoavaliação
<b>Recursos</b> <input type="checkbox"/> Corpo docente estável <input type="checkbox"/> Corpo não docente formado de pessoal relativamente jovem <input type="checkbox"/> Existência de SPO <input type="checkbox"/> Boas condições de trabalho: <i>espaços e equipamentos limpos e cuidados; recursos necessários e suficientes</i> <input type="checkbox"/> Em construção um novo pavilhão <input type="checkbox"/> Oferta Educativa: 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos Tecnológicos, CEF e Cursos Profissionais	

## **ESCOLA B – PONTOS FORTES E FRACOS NO PEE**

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
<b>Medidas Organizativas e Pedagógicas</b>	<b>Resultados do ensino-aprendizagem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Insucesso e abandono escolar.</li> <li><input type="checkbox"/> Decréscimo da taxa de conclusão do 3º ciclo, no último triénio.</li> <li><input type="checkbox"/> Resultados obtidos nos exames nacionais do 9º ano, na disciplina de Matemática, expressivamente abaixo dos referentes nacionais.</li> <li><input type="checkbox"/> Resultados, na generalidade das disciplinas do ensino secundário, inferiores aos nacionais, apresentando discrepâncias significativas relativamente às classificações internas.</li> <li><input type="checkbox"/> Diferença significativa entre os alunos que tencionam candidatar-se ao ensino superior (125) e os que efectivamente o fazem (28). Desses, 95% obteve colocação na 1ª Fase.</li> </ul>
<b>Relação com a Comunidade envolvente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Eficaz divulgação da informação referente à vida escolar.</li> <li><input type="checkbox"/> Estímulo à participação, por parte dos alunos, nas actividades lectivas e extra-curriculares.</li> <li><input type="checkbox"/> Trabalho realizado no âmbito do projecto <i>Promoção e Educação para a Saúde</i>.</li> <li><input type="checkbox"/> Rede de parcerias estabelecida.</li> <li><input type="checkbox"/> Estratégia de envolvimento dos pais e encarregados de educação.</li> </ul>	
<b>Liderança</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Liderança e gestão da escola competente e eficaz.</li> </ul>	<b>Lideranças Intermédias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Insuficiente liderança dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão, que não promove as acções necessárias para assegurar a sequencialidade das aprendizagens.</li> </ul>
<b>Clima de escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Bom clima de trabalho e relações interpessoais saudáveis entre todos os elementos da comunidade educativa.</li> <li><input type="checkbox"/> Cultura de colaboração entre toda a comunidade educativa.</li> </ul>	<b>Cultura de Escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Falta de articulação horizontal e vertical ao nível dos departamentos e ao nível do 2º /3º Ciclos e Secundário.</li> <li><input type="checkbox"/> Fraca monitorização da avaliação dos alunos.</li> <li><input type="checkbox"/> Deficiente monitorização dos apoios educativos.</li> <li><input type="checkbox"/> Horários dos alunos pouco equilibrados.</li> <li><input type="checkbox"/> Falta de hábitos e métodos de trabalho.</li> <li><input type="checkbox"/> Fraco domínio da língua portuguesa.</li> <li><input type="checkbox"/> Fraca motivação para o estudo.</li> <li><input type="checkbox"/> Falta de perspectivas profissionais.</li> <li><input type="checkbox"/> Fraca abertura à inovação.</li> <li><input type="checkbox"/> Fraca agilização dos procedimentos administrativos e funcionais dos serviços de administração escolar.</li> <li><input type="checkbox"/> Falta de um processo de autoavaliação global, consistente e abrangente.</li> </ul>
<b>Recursos</b> <p><b>Corpo Docente e suas práticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Corpo docente qualificado e experiente.</li> <li><input type="checkbox"/> Reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos alunos.</li> <li><input type="checkbox"/> Diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.</li> </ul> <p><b>Pessoal Auxiliar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Polivalência de alguns funcionários que, de um</li> </ul>	<p><b>Formação dos Professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Carência da formação de professores na área científico/pedagógica e no domínio das novas tecnologias da comunicação e informação.</li> </ul> <p><b>Recursos e Equipamentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Falta de preparação dos funcionários no domínio das técnicas laboratoriais.</li> <li><input type="checkbox"/> Falta de material e segurança nos laboratórios.</li> <li><input type="checkbox"/> Falta de uma sala de estudo com materiais produzidas pelos</li> </ul>



<p>modo geral, manifestaram disponibilidade para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p><b>Serviços da Escola</b></p> <p><input type="checkbox"/> Bom funcionamento de alguns serviços da escola, nomeadamente biblioteca, bar, polivalente, papelaria e secretaria.</p>	<p>departamentos.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de uma sala de Diretores de Turma com condições para o exercício das suas funções.</p> <p><input type="checkbox"/> Equipamentos informáticos e audiovisuais ultrapassados.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de acessibilidades para deficientes.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de sala de estudo orientado.</p>
--	--

### **ESCOLA C - PONTOS FORTES E FRACOS NO PEE**

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
<b>Medidas Organizativas e Pedagógicas</b>	<p><b>Resultados do ensino-aprendizagem</b></p> <p><input type="checkbox"/> A taxa de não-transição no 3.º Ciclo – cerca de 16% – é elevada;</p> <p><input type="checkbox"/> A taxa de abandono do 3.º Ciclo ainda é significativa;</p> <p><input type="checkbox"/> A taxa de não-transição nos Cursos Gerais do Secundário é elevada; cifra-se em cerca de 15% no 10.º ano e 31% no 12.º;</p> <p><input type="checkbox"/> As taxas de não-transição nos Cursos Secundários Profissionalizantes – 21% no 10.º ano e 32% no 12.º – são elevadas;</p> <p><input type="checkbox"/> A taxa de abandono no Ensino Secundário é elevada, particularmente no que respeita aos cursos profissionalizantes, onde quase atinge o valor de 10%.</p> <p><input type="checkbox"/> Existe um conjunto de disciplinas em que, nos exames nacionais, recorrentemente, a escola obtém médias inferiores à média nacional.</p> <p><input type="checkbox"/> Nos exames do ensino básico de Português a escola apenas roça a média nacional.</p>
<b>Relação com a comunidade envolvente</b>	
<b>Liderança</b>	
<b>Cultura de Escola</b>	<p><b>Clima de Escola</b></p> <p><input type="checkbox"/> Incidentes de natureza disciplinar frequentes em sala de aula com expressão ao nível da insolência, da contestação à regra e da “má criação”.</p> <p><input type="checkbox"/> O nível de satisfação dos alunos é insatisfatório quanto à rapidez de resposta dos serviços escolares e à forma de resolver problemas de indisciplina, para além dos horários de funcionamento do SASE e da Associação de Estudante</p> <p><input type="checkbox"/> Os alunos não estão satisfeitos com o grau da sua participação.</p> <p><input type="checkbox"/> No caso do pessoal não docente as questões mais preocupantes são as que remetem para o nível de participação nos processos de decisão.</p> <p><b>Cultura de Escola</b></p> <p><input type="checkbox"/> Continua a ser priorizada, mesmo no ensino básico, a componente instrucional com contornos “liceais” que inviabiliza a reconstrução efectiva de currículos adequados a alunos que não efectuaram, atempadamente, aprendizagens estruturantes.</p>
<p><b>Recursos</b></p> <p><input type="checkbox"/> De 2003 para 2009, aumentou de 79 para 100 o número de <b>professores</b> do quadro, destacando-se o grupo de Matemática que quase duplicou, tendo passado de 8 para 14 professores efectivos.</p> <p><input type="checkbox"/> A <b>oferta educativa</b> da escola é diversificada com a oferta de cursos de educação e formação no ensino básico, a par dos currículos do ensino regular; 4 diferentes cursos do ensino regular no ensino secundário, a par de um curso tecnológico e 6 cursos profissionais e possuindo um Centro de Novas Oportunidades, pode realizar o processo RVCC, oferece cursos de educação e formação de adultos e formações modulares.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p><input type="checkbox"/> Degradação das instalações desportivas.</p>

<input type="checkbox"/> <i>A escola possui Associação de Estudantes e Associação de Pais e Encarregados de Educação activas.</i>	
---	--

## ANEXO XXVIII – QUADRO COMPARATIVO DOS PONTOS FORTES E FRACOS NO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

### QUADRO COMPARATIVO DOS PONTOS FORTES – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Domínios da Avaliação Externa	Escola A	Escola B	Escola C
<b>Resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola tem vindo a operar análises sistemáticas dos resultados internos dos seus alunos, comparando-os com as classificações externas obtidas nos exames nacionais.</li> <li>- Taxas de abandono escolar foram reduzidas no ensino secundário.</li> <li>- Taxas de transição no 11º ano com médias superiores à média nacional.</li> <li>- A escola contratualizou a assessoria técnica do Programa AVES.</li> <li>- A escola investe no desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, garantindo a participação de um nº significativo de alunos.</li> <li>- Os alunos revelam, de um modo geral, comportamento disciplinado.</li> <li>- Os alunos conhecem e cumprem regras de conduta instituídas.</li> <li>- Os casos de indisciplina são esporádicos e acompanhados pelo Órgão de Gestão.</li> <li>- Algumas entidades parceiras afirmam que esta é a “entidade que melhor serve o Concelho”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola procede à análise de resultados, implementando algumas medidas de apoio educativo.</li> <li>- Os resultados dos exames nacionais do 3º Ciclo tem vindo a melhorar.</li> <li>- O comportamento dos alunos é adequado.</li> <li>- As situações de risco estão devidamente acompanhadas.</li> <li>- A escola desenvolve estratégias para promover a participação, bem como atitudes cívicas e hábitos de vida saudável.</li> <li>- A abertura de novas ofertas formativas tem contribuído para melhorar a imagem e valorização da escola junto da comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola analisa os resultados do sucesso académico, comparando disciplinas e anos.</li> <li>- Taxa média de transição/conclusão no 3º Ciclo igualou a média nacional.</li> <li>- Os resultados dos exames nacionais situam-se 1% acima da média nacional e a Matemática 9,4%.</li> <li>- Taxas de sucesso dos planos de recuperação e acompanhamento com evolução globalmente satisfatória.</li> <li>- Taxas de sucesso no 9º ano mantiveram-se estáveis.</li> <li>- No ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos, as taxas de conclusão apresentam-se estáveis e consistentemente acima das médias nacionais.</li> <li>- Os cursos profissionais revelam taxas de conclusão estáveis.</li> <li>- A consciência cívica fomenta-se na actividade escolar normal, assim como o sentimento de pertença.</li> <li>- Bom ambiente.</li> <li>- Acolhimento dos novos alunos fomenta a integração.</li> <li>- A indisciplina grave é reduzida e há um bom clima geral de bem-estar.</li> <li>- Os sucessos são distinguidos através de quadros de excelência, premiando-se os melhores alunos perante a comunidade escolar, através da divulgação de actividades e trabalhos no portal Web e em</li> </ul>

			<i>exposições.</i>
<b>Avaliação</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>
<p><b>Prestação do Serviço Educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola estabeleceu no RI que existisse uma articulação entre Departamentos e Conselhos de Grupo para promover o trabalho cooperativo.</li> <li>- A escola tem implementado medidas de diversificação curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os departamentos e os conselhos de turma desenvolvem algum trabalho colaborativo visando a articulação e a coordenação pedagógicas.</li> <li>- As actividades educativas são planificadas tendo em conta as orientações gerais dos departamentos e conselhos de Diretores de turma.</li> <li>- São definidas diversas medidas com o fim de adequar o processo de ensino aos alunos com NEE.</li> <li>- Está em curso um processo de alargamento do currículo.</li> <li>- O Projecto PES destaca-se pelo seu contributo positivo para a formação pessoal dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os departamentos tratam dos aspectos essenciais da gestão do currículo, procedendo ao planeamento, definição de critérios de avaliação e análise de resultados.</li> <li>- A sequencialidade das aprendizagens é prosseguida através dos resultados da avaliação diagnóstica, embora não haja interação com as escolas de origem.</li> <li>- As actividades de ensino são planificadas pelos professores tendo em conta as orientações globais e a especificidade das turmas.</li> <li>- A confiança na autoavaliação é prosseguida através de um adequado dispositivo de avaliação.</li> <li>- A orientação escolar e profissional são devidamente assegurados, bem como a ajuda e apoio aos alunos.</li> <li>- A escola referencia e enquadra as necessidades de diferenciação pedagógica dos alunos com NEE.</li> <li>- A escola investe em diferentes modalidades de apoio implementadas.</li> <li>- A oferta educativa é diversificada e ajustada às necessidades do meio e às expectativas dos alunos e da comunidade.</li> <li>- Fomento da curiosidade e cultura científicas, a variedade de projectos, de actividades de enriquecimento curricular de visitas de estudo a empresas e locais de interesse histórico e cultural densificam a abrangência do currículo e a valorização dos saberes.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<b>Bom</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola apresenta um planeamento de qualidade, devidamente calendarizado,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Comissão Provisória programa as actividades essenciais do ciclo anual de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O PEE, o RI e o PAA são documentos bem elaborados e devidamente articulados.</li> </ul>

<p><b>Organização e Gestão Escolar</b></p> <p><b>Organização e Gestão Escolar</b></p>	<p><i>estruturado, articulado e alinhado com os objetivos e as prioridades do PEE.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gestão correcta dos recursos humanos.</i></li> <li>- <i>A escola dispõe de recursos financeiros capazes de satisfazer as despesas correntes e com isso proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das actividades educativas.</i></li> <li>- <i>A escola não se limita aos recursos financeiros do Orçamento de Estado, desenvolvendo uma política própria para angariação de verbas.</i></li> <li>- <i>É evidente a existência de uma política no sentido de atrair os pais e EE à escola.</i></li> </ul>	<p><i>gestão e realiza uma afectação do pessoal que garante um adequado funcionamento dos serviços.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Os recursos próprios, embora diminutos, têm permitido a aquisição de alguns bens relacionados com o ensino e a aprendizagem.</i></li> <li>- <i>As acções implementadas para reforçar o envolvimento dos pais e EE têm tido algum sucesso, nomeadamente nos órgãos e estruturas educativas e no acompanhamento da avaliação dos seus educandos.</i></li> <li>- <i>Os princípios de equidade e justiça, promoção da igualdade de oportunidades e inclusão estão patente na discriminação positiva dos alunos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A sua coerência é reveladora de unidade estratégica no planeamento e orientação da vida escolar em torno da melhoria da qualidade das aprendizagens.</i></li> <li>- <i>As actividades internas estão bem planeadas.</i></li> <li>- <i>Diversos elementos da comunidade educativa inscrevem actividades no PAA.</i></li> <li>- <i>Estão delineadas as actividades de ocupação dos tempos escolares.</i></li> <li>- <i>As estruturas de de coordenação e supervisão pedagógica conhecem a evolução dos resultados escolares.</i></li> <li>- <i>A Direcção efectua uma ponderada gestão dos recursos humanos.</i></li> <li>- <i>Os serviços de apoio escolar funcionam correctamente.</i></li> <li>- <i>As infra-estruturas são adequadas ao desenvolvimento das actividades lectivas.</i></li> <li>- <i>A captação de verbas é significativa.</i></li> <li>- <i>As verbas são utilizadas na aquisição de equipamentos didácticos e preservação das instalações.</i></li> <li>- <i>A gestão dos recursos materiais e financeiros tem impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo.</i></li> <li>- <i>O nível de participação dos pais e EE é significativo.</i></li> <li>- <i>A escola garante que todos os alunos tenham acesso aos bens educativos.</i></li> <li>- <i>A preocupação com a equidade e a inclusão passa pelo ajustamento da oferta educativa e diferenciação positiva dos apoios.</i></li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p><b>Muito Bom</b></p>	<p><b>Satisfaz</b></p>	<p><b>Bom</b></p>
	<p>- <i>A escola definiu as metas para a sua ação educativa, centradas na aprendizagem dos alunos</i></p>	<p>- <i>Revela-se uma vontade colectiva de alterar as fragilidades encontradas.</i></p>	<p>- <i>A escola estabeleceu prioridades de ação e definiu metas para o sucesso académico.</i></p>

<b>Liderança</b>	<p>e na melhoria constante da sua qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As prioridades e objetivos do PEE foram estabelecidos para que a escola se assuma como espaço de desenvolvimento e formação académica e pessoal.</li> <li>- A escola está aberta à inovação, patente na diversidade de actividades de enriquecimento curricular e no desenvolvimento de projectos abertos à participação da comunidade.</li> <li>- A escola celebrou parcerias com diversas entidades, procurando responder a problemas reais da educação local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Comissão Provisória tem procurado dinamizar os diferentes atores com o fim de reduzir o insucesso e o abandono escolar.</li> <li>- Os profissionais demonstram, em geral, motivação e empenho no exercício das suas funções.</li> <li>- São desenvolvidos alguns projectos e parcerias, nomeadamente com a CM, com reflexos na melhoria global do serviço educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A direção desenvolve uma liderança organizacional reconhecida, promotora da melhoria do sucesso escolar.</li> <li>- As lideranças de topo e intermédias trabalham de forma articulada e em complementaridade.</li> <li>- A comunidade escolar está mobilizada para responder a novos desafios: a aposta nas TIC e a oferta curricular diversificada.</li> <li>- O Conselho Geral acompanha e aprecia o trabalho desenvolvido e emite recomendações.</li> <li>- A escola estabeleceu uma adequada e dinâmica rede de parcerias e protocolos com a comunidade educativa com efeitos positivos na diminuição do abandono escolar, na formação pessoal dos alunos e na prestação do serviço educativo.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<b>Bom</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Bom</b>
<b>Capacidade de Autorregulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola faz uma avaliação do seu trabalho em relatórios de balanço final pelas diferentes estruturas educativas.</li> <li>- Estes balanços são objeto de reflexão e análise em sede de Conselho Pedagógico, onde se procura definir planos de ação.</li> <li>- No âmbito do programa AVES a escola tem obtido elementos de análise das competências adquiridas pelos alunos.</li> <li>- A escola produz dados estatísticos, no final de cada período letivo sobre as classificações obtidas pelos alunos, reflectindo sobre as mesmas e procurando definir estratégias de melhoria.</li> <li>- A capacidade de mobilização de recursos e a predisposição dos órgãos de gestão para aprofundar a autoavaliação, constituem sinais positivos de sustentabilidade do progresso da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São implementadas algumas práticas de autoavaliação.</li> <li>- A reflexão realizada tem conduzido à identificação de algumas fragilidades.</li> <li>- Os processos de autoavaliação traduzem-se na implementação de algumas acções de melhoria no domínio dos resultados escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autoavaliação já se verifica em matéria de resultados de sucesso académico.</li> <li>- A informação recolhida é alvo de reflexão pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de coordenação e supervisão.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<b>Bom</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Bom</b>



### QUADRO COMPARATIVO DOS PONTOS FRACOS – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Domínios da Avaliação Externa	Escola A	Escola B	Escola C
<b>Resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados escolares do 9º ano têm vindo a piorar nos últimos anos.</li> <li>- No 12º ano verifica-se um aumento da discrepância negativa entre os resultados obtidos nos exames e a autoavaliação.</li> <li>- Não é visível a implementação de planos de melhoria, consistentes e sistemáticos, a partir da informação fornecida pela programa AVES.</li> <li>- A escola ainda não possui um conhecimento sistemático e fundamentado do impacto da sua ação educativa na comunidade local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A taxa de conclusão do 3º Ciclo registou um decréscimo, situando-se abaixo do referente nacional.</li> <li>- Os resultados do 3º Ciclo nos exames nacionais ainda se situa abaixo da média nacional.</li> <li>- O desempenho dos alunos do 9º ano no exame nacional de Matemática ainda se revela pouco satisfatório.</li> <li>- Em algumas disciplinas ainda se regista discrepância entre a classificação interna e externa.</li> <li>- O abandono escolar apresentou valores expressivos.</li> <li>- Não é feito o acompanhamento detalhado do abandono escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As taxas de sucesso nas turmas CEF apresentam uma evolução globalmente pouco satisfatória.</li> <li>- Taxas de sucesso no 8º ano decresceram.</li> <li>- Tendências distintas relativamente aos resultados nos exames nacionais do 12º ano.</li> <li>- Os alunos são pouco envolvidos na preparação e participação nas decisões estratégicas (caso da elaboração de documentos).</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>
<b>Prestação do Serviço Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A articulação entre departamentos não é significativa.</li> <li>- A sequencialidade inter ciclos não é significativa.</li> <li>- Não se encontra instituída uma cultura para o acompanhamento e supervisão da prática lectiva em sala de aula.</li> <li>- Não estão previstos mecanismos de enquadramento dos docentes com dificuldades na leccionação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não são realizadas ações consistentes que assegurem a sequencialidade das aprendizagens inter ciclos e anos de escolaridade.</li> <li>- Não existem mecanismos para o acompanhamento da prática lectiva em contexto de sala de aula.</li> <li>- Os discentes com planos de recuperação e de acompanhamento tiveram resultados pouco satisfatórios.</li> <li>- Não existe uma avaliação global da eficácia das medidas de apoio, que permita ter uma visão do seu impacto nas aprendizagens e fundamentar a redefinição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A interdisciplinaridade não é prática intencional e consolidada.</li> <li>- Não existem práticas sistemáticas de supervisão das actividades lectivas em contexto de sala de aula.</li> <li>- Não estão previstos mecanismos a professores com dificuldades de leccionação.</li> <li>- Não há evidência da eficácia das diferentes modalidades de apoio.</li> </ul>



		de estratégias de melhoria. - A oferta educativa não responde às actuais necessidades da comunidade.	
<b>Avaliação</b>	<b>Bom</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Bom</b>
<b>Organização e Gestão Escolar</b>	(Não apresenta pontos fracos)	- A escola não dispõe de PE e de Projecto Curricular, nem de qualquer outro documento que se possa constituir como instrumento estratégico e coerente da gestão da actividade educativa. - A gestão dos recursos não tem permitido resolver problemas de degradação de alguns espaços escolares.	- Ainda não é promovida uma adequada cooperação entre docentes. - A formação do pessoal docente e não docente revela algumas fragilidades. - O pavilhão gimnodesportivo apresenta sinais de degradação e falta de segurança.
<b>Avaliação</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Bom</b>
<b>Liderança</b>	- O Conselho Executivo exerce uma liderança forte não suficientemente acompanhada pelas lideranças intermédias. - Existe em alguns docentes um discurso recorrente sobre as causas do insucesso escolar.	- A escola não possui ainda uma visão de desenvolvimento, nem estabeleceu metas e prioridades educativas. - As lideranças intermédias não promovem acções necessárias tendo em vista assegurar a sequencialidade das aprendizagens. - A organização tem evidenciado pouca abertura a projectos e soluções inovadoras, nomeadamente no domínio das TIC.	- O trabalho das lideranças, ao nível da gestão curricular ainda apresenta debilidades.
<b>Avaliação</b>	<b>Bom</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Bom</b>
<b>Capacidade de Autorregulação</b>	- A autoavaliação ainda não consegue abranger, de forma sistemática e consistente, todas as áreas-chave do trabalho da escola, nomeadamente processo de ensino-aprendizagem, e ainda não conduz à melhoria das debilidades identificadas.	- As práticas de autoavaliação não abrangem todas as áreas relevantes do funcionamento da escola nem permitem o conhecimento sustentado dos seus pontos fortes e fracos, bem como a identificação de oportunidades e constrangimentos. - O impacto das acções de melhoria no domínio dos resultados escolares é ainda pouco satisfatório.	- Dos resultados da autoavaliação não se consegue introduzir acções de melhoria efectivas em tempo útil, na organização e prestação do serviço educativo, quando necessário. - Ainda não foi instituída a autoavaliação como instrumento fiável, estratégico e abrangente, o que dificulta o estabelecimento de mecanismos de controlo da qualidade rigorosos e fiáveis, assim como a definição e implementação de acções de melhoria. - Os mecanismos de controlo estão ainda muito dependentes de fatores externos, como os exames nacionais e muito diferidos

			<i>para os finais dos ciclos de estudo.</i>
<b><i>Avaliação</i></b>	<b><i>Bom</i></b>	<b><i>Satisfaz</i></b>	<b><i>Bom</i></b>

**ANEXO XXIX – QUADROS RELATIVOS ÀS RESPOSTAS NAS ENTREVISTAS POR QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

***QUADROS RELATIVOS ÀS RESPOSTAS NAS ENTREVISTAS POR QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS***

***Questão 1 – Impactos da Avaliação Externa***

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Imposição</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender um sentimento de imposição, de obrigatoriedade, de algo que não depende da vontade dos próprios.	<b>Burocracia</b>
<b>Penalização</b>	Nesta categoria entram todas as respostas que se referem à ação da avaliação externa como algo intimidatório, castigador. Inclui-se aqui o sentimento generalizado de que a função da inspeção é punir, penalizar.	
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais e à delimitação procedimental do funcionamento das escolas.	
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas que se referem a conceções relativas às ações de controle desenvolvidas pelos inspetores, ao seu significado e aos seus resultados internos e externos.	
<b>Comparação</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que exprimem atitudes comparativas face aos resultados da avaliação externa, daí resultando o posicionamento dos atores face à instituição e à avaliação externa.	<b>Arena Política</b>
<b>Parcialidade</b>	Esta categoria contém todas as respostas que expressam a consideração de uma estratégia política que compromete a fiabilidade dos procedimentos e dos resultados da avaliação externa.	
<b>Irrelevância</b>	Esta categoria inclui todas as respostas em que os atores relativizaram, diminuíram o grau de gravidade, discordaram ou desvalorizaram a importância da ação inspetiva, quer em termos de procedimentos, quer em termos de resultados.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Uniformização</b>	Nesta categoria incluíram-se todas as respostas relativas ao impacto da inspeção sobre a institucionalização de ações e procedimentos com o fim de aumentar a consistência funcional e constituir e generalizar práticas uniformes.	
<b>Credibilidade</b>	Nesta categoria inserem-se todas as respostas que se relacionam com a expressão de argumentos onde se afirma ou põe em causa o rigor dos resultados obtidos na avaliação externa bem como a imagem de escola que eles traduzem.	

**Quadro 59 – Explicitação das categorias explicativas das respostas à Questão 1**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Imposição (I)</i></b>	Sugestão Pressão Exigência Obrigação	Surpresa Receio Exigência Absurdo Preparação Preocupação	Aventura Receio Incômodo Preocupação
<b><i>Penalização (P)</i></b>	Castigo Punição Penalização	Fracasso Azar Rankings	Castigo Inspeção Azar Insistência nos Resultados
<b><i>Formalização (F)</i></b>	Plano de Melhoria Dispositivos Formalidade Instrumentos de Gestão Documentos	Cultura Evidências Instrumentos de Gestão Documentos	Documentos Órgãos de Gestão Formalidade Entrevista Evidências
<b><i>Monitorização (M)</i></b>	Olhar externo Relatório Pontos fracos e fortes Instrumentos de Gestão Reflexão Correção Qualidade	Relatório Instrumentos de Gestão Partir do que há Percepção Antecipação Pontos fracos e fortes Ânimo	Olhar externo Relatório Reflexão Correção Supervisão Orientação Auditoria
<b><i>Comparação (C)</i></b>	Relação Avaliação Avanço Contexto Discrepância	Identificação Melhoria Futura	Média Hierarquia Relação Contexto
<b><i>Parcialidade (Pr)</i></b>	“Ideia feita”	Realismo Frontalidade Subjetividade	“Ideia feita” Visão redutora Predisposição
<b><i>Irrelevância (Ir)</i></b>	Discordância Despreocupação Esquecimento Nada a mudar “Ideia geral” Acaso Relatividade Presença	Baixa expectativa Desconhecimento Despreocupação Desinteresse Presença Descanso Relatividade	Relatividade Imagem despretenhiosa Despreocupação Presença Nada de novo Discordância Desconhecimento Esquecimento Inconsequência
<b><i>Uniformização (U)</i></b>	Articulação Concentração Exames Uniformidade	Uniformidade Estratégia Funcionamento Condições	Articulação Uniformidade Exames
<b><i>Credibilidade (Cr)</i></b>	Isenção Inserção Objetividade Satisfação Opinião externa Falibilidade Desfasamento Dúvida Fidedignidade Avaliação Consequente Tempo	Satisfação Alívio Imagem Vontade de mudar Transparência Trabalho feito	Isenção Tempo Satisfação Ambiente relacional Transparência Imagem Incorreção Avaliação Consequente

**Quadro 60 - Categorias e Subcategorias da Questão 1**

	<b>Atores</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Imposição</i></b>	E1A, E2A, E3A, E6A, E7A	E1B, E2B, E3B, E4B, E10B	E1C, E3C, E5C, E7C, E10C
<b><i>Penalização</i></b>	E3A, E4A	E1B, E2B	E2C, E3C
<b><i>Formalização</i></b>	E1A, E2A, E3A, E6A	E1B, E2B	E1C, E2C, E3C, E5C, E6C, E7C, E8C, E9C
<b><i>Monitorização</i></b>	E1A, E2A, E3A, E4A, E6A	E1B, E3B, E5B	E2C, E3C, E6C, E7C, E8C
<b><i>Comparação</i></b>	E2A, E3A, E6A	E1B, E7B,	E1C, E3C
<b><i>Parcialidade</i></b>	E4A	E3B	E2C, E3C, E6C
<b><i>Irrelevância</i></b>	E3A, E4A, E6A, E7A, E8A, E9A, E10A	E1B, E3B, E4B, E8B, E9B, E10B	E1C, E2C, E3C, E4C, E5C, E8C, E9C
<b><i>Uniformização</i></b>	E5A, E6A, E7A	E1B, E3B	E1C, E3C
<b><i>Credibilidade</i></b>	E1A, E2A, E3A, E5A, E6A, E7A	E1B, E5B, E7B	E1C, E3C, E5C, E6C, E7C, E8C, E9C, E10C

**Quadro 61 - Distribuição dos atores pelas Categorias - Questão 1**

<b>Grupos</b>	<b>Atores</b>
Lideranças	E1 (Diretores), E2 (Presidentes do Conselho Geral), E3 (Membros da equipa de autoavaliação)
Professores	E4, E5, E6
Alunos	E7
Pais /EE	E8
Pessoal não docente	E9 (Assistentes técnicos), E10 (Assistentes operacionais)

**Quadro 62 - Agrupamento dos Atores/Entrevistas**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Imposição</b>	Sugestão Pressão Exigência Obrigação	Surpresa Receio Exigência Absurdo Preparação Preocupação	Aventura Receio Incômodo Preocupação

**Quadro 63 – A Categoria “Imposição” e as subcategorias ocorridas nas entrevistas para cada escola**

<b>CATEGORIA – IMPOSIÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Sugestão	E1A		
Pressão	E2A		
Exigência	<b>E2A</b>	<b>E2B</b>	
Obrigação	<b>E3A, E6A, E7A</b>		
Preocupação		<b>E10B</b>	<b>E10C</b>
Receio		<b>E1B</b>	<b>E3C, E7C</b>
Surpresa		<b>E1B, E4B</b>	
Absurdo		E3B	
Preparação		E1B	
Aventura			E1C
Incômodo			<b>E1C, E5C</b>

**Quadro 64 – Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Penalização</b>	Castigo Punição Penalização	Fracasso Azar Rankings	Castigo Inspeção Azar Insistência nos Resultados

**Quadro 65 - A Categoria “Penalização” e as subcategorias ocorridas nas entrevistas para cada escola**

<b>CATEGORIA – PENALIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Castigo	<b>E3A</b>		<b>E8C</b>
Punição	E3A		
Penalização	E4A		
Fracasso		E1B	
Rankings		<b>E2B</b>	<b>E2C, E3C, E6C</b>
Azar		<b>E2B</b>	<b>E3C</b>
Inspecção			E8C
Insistência nos resultados			E2C, E3C, E6C

**Quadro 66 – Subcategorias distribuídas por atores**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Formalização</b>	Plano de Melhoria Dispositivos Formalidade Instrumentos de gestão Documentos	Cultura Evidências Instrumentos de gestão Documentos	Documentos Órgãos de Gestão Formalidade Entrevista Evidências

**Quadro 67 – A Categoria “Formalização” e as subcategorias ocorridas nas entrevistas para cada escola**

<b>CATEGORIA – FORMALIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Plano de melhoria	E3A		
Dispositivos	E3A		
Formalidade	<b>E1A</b>		<b>E7C</b>
Instrumentos de Gestão	<b>E2A</b>	<b>E1B</b>	
Documentos	<b>E6A</b>	<b>E2B</b>	<b>E3C, E6C</b>
Cultura		E1B	
Evidências		<b>E1B</b>	<b>E1C, E2C</b>
Órgãos de Gestão			E3C
Entrevista			<b>E3C, E5C, E8C, E9C</b>

**Quadro 68 – Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Monitorização</b>	Olhar externo Relatório Reflexão Pontos fracos e fortes Instrumentos de gestão Correcção Qualidade	Relatório Instrumentos de gestão Partir do que há Percepção Antecipação Pontos fracos e fortes Ânimo	Olhar externo Relatório Reflexão Correcção Supervisão Orientação Auditoria

**Quadro 69 – Subcategorias da Categoria “Monitorização”**

<b>CATEGORIA –MONITORIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Olhar externo	<b>E1A</b>		<b>E2C</b>
Relatório	<b>E3A</b>	<b>E1B</b>	<b>E6C</b>
Pontos fracos e fortes	<b>E2A</b>	<b>E5B</b>	
Instrumentos de Gestão	<b>E2A</b>	<b>E1B</b>	
Reflexão	<b>E3A</b>		<b>E6C</b>
Correcção	<b>E4A, E6A</b>		<b>E2C, E3C, E7C</b>
Qualidade	E4A		
Partir do que há		E1B	
Percepção		E3B	
Antecipação		E3B	
Ânimo		E5B	
Supervisão			E8C
Orientação			E8C
Auditoria			E8C

**Quadro 70 – Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Comparação</b>	Relação Avaliação Avanço Contexto Discrepância	Identificação Melhoria futura	Média Hierarquia Relação Contexto

**Quadro 71 – Subcategorias da Categoria “Comparação”**



<b>CATEGORIA – COMPARAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Relação	<b>E2A, E6A</b>		<b>E1C, E3C</b>
Avaliação	E2A		
Avanço	<b>E3A</b>		
Contexto	<b>E6A</b>		<b>E1C</b>
Discrepância	E6A		
Identificação		E1B	
Melhoria Futura		E7B	
Média			E1C
Hierarquia			E1C

**Quadro 72 – Subcategorias distribuídas por atores**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Parcialidade</b>	“Ideia feita” Subjectividade	Realismo Frontalidade Subjectividade	“Ideia feita” Visão redutora Predisposição

**Quadro 73 – Subcategorias da Categoria “Parcialidade”**

<b>CATEGORIA – PARCIALIDADE</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Ideia feita	<b>E4A</b>		<b>E2C, E3C, E6C</b>
Visão interna	<b>E5A</b>	<b>E3B</b>	
Realismo		E3B	
Frontalidade		E3B	
Visão redutora			E2C
Predisposição			E3C

**Quadro 74 – Subcategorias distribuídas por atores**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Irrelevância</b>	Discordância Despreocupação Esquecimento Nada a mudar “Ideia geral” Acaso Relatividade Presença	Baixa expectativa Desconhecimento Despreocupação Desinteresse Presença Descanso Relatividade	Relatividade Imagem despretensiosa Despreocupação Presença Nada de novo Discordância Desconhecimento Esquecimento Inconsequência

**Quadro 75 – Subcategorias da Categoria “Irrelevância”**

<b>CATEGORIA – IRRELEVÂNCIA</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Discordância	<b>E3A</b>		<b>E5C</b>
Despreocupação	<b>E10A</b>	<b>E1B</b>	<b>E3C</b>
Esquecimento	<b>E9A</b>		<b>E8C</b>
Nada a mudar	E4A		
“Ideia geral”	E9A		
Acaso	<b>E6A, E8A, E9A</b>		
Relatividade	<b>E3A, E7A</b>	<b>E4B</b>	<b>E1C</b>
Presença	<b>E9A</b>	<b>E9B</b>	<b>E4C</b>
Baixas expectativas		E3B	
Desconhecimento		<b>E8B, E10B</b>	<b>E4C, E8C, E9C</b>
Desinteresse		E4B	
Descanso		E1B	
Imagem despretensiosa			E1C
Nada de novo			<b>E2C, E8C, E9C</b>
Inconsequência			<b>E3C, E4C, E6C, E9C</b>

**Quadro 76 – Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Uniformização</b>	Articulação Concentração Exames Equidade	Uniformidade Estratégia Funcionamento Condições	Articulação Uniformidade Exames

**Quadro 77 – Subcategorias da Categoria “Uniformização”**

CATEGORIA – UNIFORMIZAÇÃO			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Articulação	<b>E5A</b>		<b>E3C</b>
Concentração	E6A		
Exames	<b>E7A</b>		<b>E1C</b>
Equidade	<b>E7A</b>		
Uniformidade		<b>E1B</b>	<b>E1C</b>
Estratégia		E1B	
Funcionamento		E3B	
Condições		E3B	

**Quadro 78 – Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Credibilidade</b>	Isenção Inserção Objetividade Satisfação Opinião externa Falibilidade Desfasamento Dúvida Fidedignidade Avaliação consequente Tempo	Satisfação Alívio Imagem Vontade de mudar Transparência	Opinião externa Isenção Tempo Satisfação Ambiente relacional Transparência Imagem Incorreção Avaliação consequente Inconsequência

**Quadro 79 – Subcategorias da Categoria “Credibilidade”**

<b>CATEGORIA – CREDIBILIDADE</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Isenção	<b>E1A</b>		
Inserção	E1A		
Objectividade	<b>E2A, E7A</b>		
Satisfação	<b>E3A</b>	<b>E1B, E5B</b>	
Opinião externa	<b>E5A</b>		<b>E2C</b>
Falibilidade	<b>E5A, E7A</b>		
Desfasamento	E5A		
Dúvida	E5A		
Fidedignidade	<b>E6A, E7A</b>		
Avaliação consequente	<b>E5A, E7A</b>		<b>E7C</b>
Tempo	<b>E7A</b>		<b>E6C</b>
Alívio		E1B	
Imagem		<b>E1B, E5B, E7B</b>	<b>E1C, E3C, E8C, E10C</b>
Vontade de mudar		E1B	
Transparência		<b>E1B</b>	<b>E5C</b>
Trabalho feito		E5B	
Ambiente Relacional			E9C
Incorrecção			<b>E3C, E6C</b>

**Quadro 80 – Subcategorias distribuídas por atores**

## 2. Impactos da Autoavaliação

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais, controle do comportamento organizacional e organização procedimental do seu funcionamento.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria inserem-se todas as respostas que se relacionam com tipos, modos de atividades de autoavaliação, práticas de acompanhamento e controle efetuadas pelo órgão de gestão. Cabem aqui, também, todas as respostas que se referem a apreciações acerca dos resultados concretos das ações avaliativas. Esta categoria refere-se, nomeadamente, aos factos nos quais se detetam ações de melhoria.	
<b>Participação</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que evidenciam quem são os intervenientes nos procedimentos de autoavaliação e grau de envolvimento dos diferentes atores institucionais.	<b>Arena Política</b>
<b>Resistências</b>	Esta categoria contém todas as respostas que evidenciam quer a dificuldade de implementação dos procedimentos de autoavaliação, quer as resistências ao processo por parte dos diferentes atores institucionais, nomeadamente, os professores.	
<b>Necessidade</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender que autoavaliação foi reconhecida como uma necessidade quer por imposição/sugestão da IGE, quer pela própria gestão da escola.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Irrelevância</b>	Esta categoria inclui todas as respostas em que os atores desvalorizam ou não reconhecem impacto às atividades de autoavaliação.	
<b>Uniformização</b>	Nesta categoria incluíram-se todas as respostas relativas a ações de institucionalização de procedimentos. Também se inscrevem aqui todas as respostas que salientam a preocupação com a consistência, coerência e a continuidade dos procedimentos de autoavaliação.	

Quadro 81 – Explicação das Categorias explicativas das respostas à Questão 2

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		
	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Instrumentos de Gestão Estrutura Relatório Órgãos de Gestão Cumprimento Registos	Conformidade Programa Instrumentos de Gestão Órgãos de Gestão	Estrutura Órgãos de Gestão Instrumentos de Gestão Instrumentos de Avaliação Relatório
<b><i>Monitorização</i></b>	Resultados Função Medidas Documentos Melhoria Reuniões Mudança Coerência Estratégias Condições	Melhoria Mudança Resultados Organização Acompanhamento Tratam. da Informação Pontos Fracos Conhecimento	Consistência Indicadores Liderança Resultados Pontos Fracos Consequências Funcionamento Práticas Mudança Excelência Nova percepção Acompanhamento Mecanismos de aferição Melhoria Condições Conhecimento
<b><i>Participação</i></b>	Envolvimento Inquéritos Adesão Solicitação	Envolvimento Adesão Inquéritos	Envolvimento Inquéritos Comunicação Pertença Satisfação
<b><i>Resistências</i></b>	Hábito Conflito	Hábito Conflito	Ansiedade Individualismo Hábito Conflito Falta de tempo
<b><i>Necessidade</i></b>	Interna Reflexão Rotina Externa	Interna Identidade Critérios Projecto Externa	Interna Externa
<b><i>Irrelevância</i></b>	Desconhecimento Desinteresse Cepticismo	Desinteresse Desconhecimento	Desinteresse Ineficácia Inacabamento Inconsequência Esquecimento Tentativa e erro Desconhecimento Lentidão Descontinuidade
<b><i>Uniformização</i></b>	Institucionalização Articulação Uniformidade Continuidade Audição Procedimentos	Articulação Institucionalização Procedimentos Audição Percepções	Institucionalização Procedimentos Uniformidade Tradição

**Quadro 82 - Categorias e Subcategorias da Questão 2**

	<b>Atores</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Formalização</b>	E1A,E5A,E6A	E1B	E1C,E2C,E3C
<b>Monitorização</b>	E1A,E2A,E3A,E7A,E9A	E1B, E2B,E3B,E8B	E1C, E2C, E3C, E5C,E6C, E8C, E9C
<b>Participação</b>	E2A, E5A, E6A, E8A, E10A	E1B, E3B, E4B, E9B	EC1, E2C, E3C, E4C, E5C
<b>Resistências</b>	E4A, E6A	E3B	E1C, E3C, E5C
<b>Necessidade</b>	E1A, E6A	E1B, E3B, E5B	E1C
<b>Irrelevância</b>	E5A, E6A, E8A, E10A	E4B, E8B, E10B	E1C,E3C,E4C, E5C, E6C, E7C, E10C
<b>Uniformização</b>	E1A, E2A, E3A,E5A, E6A, E10A	E1B, E5B,E7B	E1C, E2C, E3C, E5C

**Quadro 83 - Distribuição dos Atores pelas Categorias - Questão 2**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Formalização</b>	Instrumentos de Gestão Estrutura Relatório Órgãos de Gestão Cumprimento Registos	Conformidade Programa Órgãos de Gestão Instrumentos de Gestão	Estrutura Órgãos de Gestão Instrumentos de Gestão Instrumentos de avaliação Relatório

**Quadro 84 – Subcategorias da categoria “Formalização” para cada escola**

<b>CATEGORIA – FORMALIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Instrumentos de Gestão	<b>E1A, E5A</b>	<b>E1B</b>	<b>E1C</b>
Estrutura	<b>E1A</b>		<b>E1C</b>
Relatório	<b>E1A</b>		<b>E3C</b>
Órgãos de Gestão	<b>E1A</b>	<b>E1B</b>	<b>E1C</b>
Cumprimento	E5A		
Registos	E6A		
Conformidade		E1B	
Programa		E1B	
Instrumentos de Avaliação			E2C

**Quadro 85 – Subcategorias distribuídas por atores**

Categoria	Subcategorias		
	Escola A	Escola B	Escola C
Monitorização	Resultados	Melhoria	Consistência
	Função	Mudança	Indicadores
	Medidas	Resultados	Liderança
	Documentos	Organização	Resultados
	Melhoria	Acompanhamento	Pontos Fracos
	Reuniões	Tratamento da	Consequências
	Mudança	informação	Funcionamento
	Coerência	Pontos Fracos	Práticas
	Estratégias	Conhecimento	Mudança
	Condições		Excelência
			Nova percepção
			Acompanhamento
			Mecanismos de aferição
			Melhoria
			Condições
			Conhecimento

**Quadro 86 – Subcategorias da categoria “Monitorização” para cada escola**

CATEGORIA – MONITORIZAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Resultados	E1A	E1B	E1C, E3C
Função	E1A		
Medidas	E1A		
Documentos	E1A, E3A, E7A	E1B	E8C
Melhoria	E1A		
Reuniões	E1A		
Mudança	E1A, E3A, E7A, E9A	E1B	E3C
Coerência	E2A		
Estratégias	E3A		
Condições	E3A		E8C
Organização		E2B	
Acompanhamento		E3B	E3C
Tratamento da Informação		E3B	
Pontos Fracos		E3B	E1C, E2C, E6C, E8C
Conhecimento		E8B	E9C
Consistência			E1C, E5C
Indicadores			E1C
Liderança			E1C
Consequências			E2C
Funcionamento			E3C
Práticas			E3C
Excelência			E3C
Nova Percepção			E3C
Mecanismos de aferição			E6C

**Quadro 87 - Subcategorias distribuídas por atores**



	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Participação</b>	Envolvimento Inquéritos Adesão Solicitação	Envolvimento Adesão Inquéritos	Envolvimento Inquéritos Comunicação Pertença Satisfação

Quadro 88 - Subcategorias da Categoria "Participação" para cada escola

CATEGORIA – PARTICIPAÇÃO			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Envolvimento	<b>E2A, E5A, E6A</b>	<b>E1B, E4B</b>	<b>E2C</b>
Inquéritos	<b>E8A</b>	<b>E3B</b>	<b>E2C, E3C</b>
Adesão	<b>E10A</b>	<b>E3B, E9B</b>	
Solicitação	E10A		
Comunicação			E2C
Pertença			E4C
Satisfação			E5C

Quadro 89 - Subcategorias distribuídas por atores

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Resistências</b>	Hábito Conflito	Hábito Conflito	Ansiedade Individualismo Hábito Conflito Falta de tempo

Quadro 90 - Subcategorias da Categoria "Resistências" para cada escola

CATEGORIA – RESISTÊNCIAS			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Hábito	<b>E4A</b>	<b>E3B</b>	<b>E3C</b>
Conflito	<b>E6A</b>	<b>E3B</b>	<b>E5C</b>
Ansiedade			E1C
Individualismo			E3C
Falta de tempo			E6C

Quadro 91 - Subcategorias distribuídas por atores

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Necessidade</b>	Interna Reflexão Rotina Externa	Interna Identidade Critérios Projecto Externa	Interna Externa

**Quadro 92 - Subcategorias da Categoria "Necessidade" para cada escola**

<b>CATEGORIA – NECESSIDADE</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Interna	<b>E1A</b>	<b>E1B</b>	<b>E1C</b>
Reflexão	E1A, E6A		
Rotina	E1A		
Externa	<b>E1A</b>	<b>E5B</b>	<b>E1C</b>
Identidade		E1B	
Critérios		E1B	
Projecto		E3B	

**Quadro 93 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Irrelevância</b>	Desconhecimento Desinteresse Cepticismo	Desinteresse Desconhecimento	Desinteresse Ineficácia Inacabamento Inconsequência Esquecimento Tentativa e erro Desconhecimento Lentidão Descontinuidade

**Quadro 94 - Subcategorias da Categoria "Irrelevância" para cada escola**

<b>CATEGORIA – IRRELEVÂNCIA</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Desconhecimento	<b>E5A, E8A, E10A</b>	<b>E8B</b>	<b>E6C,E7C, E10C</b>
Desinteresse	<b>E5A, E8A</b>	<b>E4B, E10B</b>	<b>E1C,E10C</b>
Cepticismo	E6A		
Ineficácia			E1C
Inacabamento			E3C
Inconsequência			E3C, E6C
Esquecimento			E4C
Tentativa e erro			E5C
Lentidão			E6C
Descontinuidade			E6C

**Quadro 95 - Subcategorias distribuídas por atores**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		
	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Uniformização</b>	Institucionalização Articulação Uniformidade Continuidade Audição Procedimentos	Articulação Institucionalização Procedimentos Audição Percepções	Institucionalização Procedimentos Uniformidade Tradição

**Quadro 96 - Subcategorias da Categoria "Uniformização" para cada escola**

<b>CATEGORIA – UNIFORMIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Institucionalização	<b>E1A</b>	<b>E1B, E5B</b>	<b>E1C</b>
Articulação	<b>E1A, E5A</b>	<b>E1B</b>	
Uniformidade	<b>E1A, E2A</b>		<b>E2C</b>
Continuidade	E3A, E6A,E10A		
Audição	<b>E5A, E6A</b>	<b>E5B</b>	
Procedimentos	<b>E5A</b>	<b>E5B, E7B</b>	<b>E1C, E5C</b>
Percepções		E7B	
Tradição			E3C

**Quadro 97 - Subcategorias distribuídas por atores**

### 3. Relação entre Avaliação Externa e Autoavaliação

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO	TEORIAS
<b>Imposição</b>	Nesta categoria cabem todas as respostas dos entrevistados que dão a entender um sentimento de imposição, de obrigatoriedade, de algo que não depende da vontade dos próprios.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Esta categoria inclui todas as respostas que indicam o papel de acompanhamento e os domínios em que ele se exerce entre a avaliação externa e a autoavaliação.	
<b>Formalização</b>	Nesta categoria incluem-se todas as respostas que dizem respeito a procedimentos formais de correntes da relação entre avaliação externa e autoavaliação.	
<b>Mudança</b>	Incluem-se nesta categorias todas as respostas que apontam mudanças na autoavaliação derivadas dos procedimentos de avaliação externa.	<b>Arena Política</b>
<b>Participação</b>	Inserem-se nesta categoria as respostas que indicam o modo como as escolas responderam às pressões externas sobre a autoavaliação em termos de mobilização dos atores institucionais.	
<b>Autoconhecimento</b>	Nesta categoria agruparam-se as respostas que apresentam o modo como a autoavaliação se relaciona com a avaliação externa na percepção dos atores institucionais.	<b>Neo-Institucional</b>
<b>Legitimação</b>	Esta categoria apresenta o aproveitamento institucional dos resultados da avaliação externa e interna a favor de uma imagem credível das escolas.	

Quadro 98 – Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 3

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Imposição</i></b>	Sugestão Intervenção	Necessidade Intervenção	Sugestão Inédito Inevitabilidade Preparação Receio Descontextualização
<b><i>Monitorização</i></b>	Relatórios Funcionamento Acompanhamento	Registos Funcionamento Comparação	Relatórios Resultados Tempo
<b><i>Formalização</i></b>	Constituição	Indicadores	Constituição Indicadores Nomeação
<b><i>Mudança</i></b>	Criação	Nova direção Predisposição	Modelos de avaliação Predisposição Aprofundamento
<b><i>Participação</i></b>	Envolvimento	Envolvimento	Envolvimento
<b><i>Autoconhecimento</i></b>	Cruzamento de olhares Continuidade	Pontos fortes e fracos Partir do que há Continuidade Eficácia	Conhecimento Partir do que há Auto-crítica Reflexão Melhoria
<b><i>Legitimação</i></b>	Adesão	Consciência Intenção Nitidez Apuramento	Necessidade Adequação Qualidade Responsividade Entrosamento Tempo

**Quadro 99 – Categorias e Subcategorias da Questão 3**

	<b>Atores</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<i><b>Imposição</b></i>	E1A	E1B	E1C, E4C
<i><b>Monitorização</b></i>	E1A	E2B, E3B	E1C, E3C
<i><b>Formalização</b></i>	E1A	E2B	E1C
<i><b>Mudança</b></i>	E1A	E2B, E3B	E1C
<i><b>Participação</b></i>	E1A	E2B	E4C
<i><b>Autoconhecimento</b></i>	E3A	E1B, E2B, E3B	E1C, E4C, E5C
<i><b>Legitimação</b></i>	E1A	E1B, E3B	E1C, E3C, E4C

**Quadro 100 - Distribuição dos atores pelas categorias - Questão 3**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<i><b>Imposição</b></i>	Sugestão Intervenção	Necessidade Intervenção	Sugestão Inédito Inevitabilidade Preparação Receio Descontextualização

**Quadro 101 - Subcategorias da Categoria "Imposição" para cada escola**

<b>CATEGORIA – IMPOSIÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Sugestão	E1A		
Intervenção	<b>E1A</b>	<b>E1B</b>	
Necessidade		E1B	
Inédito			E1C
Inevitabilidade			E1C
Preparação			E1C
Receio			E1C
Descontextualização			E4C

**Quadro 102 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Monitorização</i></b>	Relatórios Funcionamento Acompanhamento	Registos Funcionamento Comparação	Relatórios Resultados Tempo

**Quadro 103 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

<b>CATEGORIA – MONITORIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Relatórios	<b>E1A</b>		<b>E3C</b>
Funcionamento	<b>E1A</b>	<b>E2B</b>	
Acompanhamento	E1A		
Registos		E2B	
Comparação		E3B	
Resultados			E3C

**Quadro 104 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Constituição	Indicadores	Constituição Indicadores Nomeação

**Quadro 105 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

<b>CATEGORIA – FORMALIZAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Constituição	<b>E1A</b>		<b>E1C</b>
Indicadores		<b>E2B</b>	<b>E1C</b>
Nomeação			E1C

**Quadro 106 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Mudança</i></b>	Criação	Nova direção Predisposição	Modelos de avaliação Predisposição Aprofundamento

Quadro 107 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas

CATEGORIA – MUDANÇA			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Criação	E1A		
Nova direção		E2B	
Predisposição		<b>E3B</b>	<b>E1C</b>
Modelos de avaliação			E1C
Aprofundamento			E1C

Quadro 108 - Subcategorias distribuídas por atores

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Participação</i></b>	Envolvimento	Envolvimento	Envolvimento

Quadro 109 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas

CATEGORIA – PARTICIPAÇÃO			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Envolvimento	<b>E1A</b>	<b>E2B</b>	<b>E4C</b>

Quadro 110 - Subcategorias distribuídas por atores



	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Autoconhecimento</i></b>	Cruzamento de olhares Continuidade	Pontos fortes e fracos Partir do que há Continuidade Eficácia	Conhecimento Partir do que há Auto-crítica Reflexão Melhoria

**Quadro 111 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

<b>CATEGORIA – AUTOCONHECIMENTO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Cruzamento de olhares	E3A		
Continuidade	<b>E3A</b>	<b>E1B</b>	
Pontos fortes e fracos		E1B, E3B	
Partir do que há		<b>E1B</b>	<b>E4C</b>
Eficácia		E2B	
Conhecimento			E1C
Auto-Crítica			E5C
Reflexão			E5C
Melhoria			E5C

**Quadro 112 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Legitimação</i></b>	Adesão	Consciência Intenção Nitidez Adequação	Necessidade Adequação Qualidade Responsividade Entrosamento Tempo

**Quadro 113 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

<b>CATEGORIA – LEGITIMAÇÃO</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Adesão	E1A		
Consciência		E1B	
Intenção		E1B	
Nitidez		E1B	
Adequação		<b>E3B</b>	<b>E1C</b>
Necessidade			E1C
Qualidade			E3C
Responsividade			E3C
Entrosamento			E4C
Tempo			E3C

**Quadro 114 - Subcategorias distribuídas por atores**

#### ***4. Oportunidades e Constrangimentos dos Modelos de Autoavaliação***

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>	<b>TEORIAS</b>
<b>Formalização</b>	Integram esta categoria todas as respostas que se relacionam com o trabalho burocrático inerente aos procedimentos de autoavaliação.	<b>Burocracia</b>
<b>Monitorização</b>	Nesta categoria têm cabimento todas as respostas que se referem a uma das funções importantes da autoavaliação que é a função de acompanhamento.	
<b>Resistências</b>	Esta categoria inclui todas as respostas que indicam os obstáculos criados pelas pessoas no interior da organização à implementação dos procedimentos de autoavaliação.	<b>Arena Política</b>
<b>Operacionalização</b>	Incluem-se nesta categoria todas as respostas relativas à imagem que os procedimentos de autoavaliação deixaram nos diferentes atores institucionais.	<b>Teoria Neo-institucional</b>
<b>Legitimação</b>	Nesta categoria inseriram-se as respostas que apontam condições de credibilidade dos procedimentos de autoavaliação na escola.	
<b>Uniformização</b>	Esta categoria refere-se às respostas que indicam as condições organizacionais de implementação dos procedimentos de autoavaliação nas escolas.	

**Quadro 115 – Explicitação das Categorias explicativas às respostas da Questão 3**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		
	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Relatórios Burocracia Pré-programação Conformidade Perdas de tempo	Objetividade Metas Opções Burocracia Trabalho penoso Frieza	Relatórios Reuniões Pré-programação Regulamento Interno Trabalho penoso Perdas de tempo Insuficiência Burocracia
<b><i>Monitorização</i></b>	Panorama Global Resultados	Resultados Coordenação Conhecimento	Consequências Funcionamento Resultados
<b><i>Resistências</i></b>	Interesses Motivação Comunicação	Mudança Cooperação	Relutância Receio Cooperação Despertar Ideologias
<b><i>Operacionalização</i></b>	Complexidade Abrangência Prioridades Institucional Adaptação Irrelevância	Complexidade Simplificação Extensão Redução Irrelevância Prioridades Coesão Confusão Repetição Desconhecimento	Adaptação Lentidão Continuidade Extensão Confusão Repetição Redução Abrangência
<b><i>Legitimação</i></b>	Formação Melhoria Fidedignidade	Formação Melhoria Fidedignidade Inquéritos Experiência Avaliação	Exigência Técnica Formação Tempo Melhoria
<b><i>Uniformização</i></b>	Fragmentação Reformulação	Rigor Minúcia Objetividade	Compatibilidade Inclusão Reformulação Consistência

**Quadro 116 – Categorias e Subcategorias da Questão 4**

	<b>Atores</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	E2A, E3A, E4A, E5A	E2B, E3B, E5B	E3C, E6C
<b><i>Monitorização</i></b>	E1A, E3A	E5B, E6B	E1C, E3C
<b><i>Resistências</i></b>	E2A	E3B	E1C, E5C
<b><i>Operacionalização</i></b>	E2A, E3A, E4A, E5A	E2B, E3B, E5B	E3C, E6C
<b><i>Legitimação</i></b>	E1A, E3A, E6A	E2B, E3B, E6B	E3C, E5C, E6C
<b><i>Uniformização</i></b>	E1A, E3A, E10A	E2B, E3B, E6B, E9B, E10B	E1C, E3C, E5C

**Quadro 117 - Distribuição dos atores por categorias**

	<b>Subcategorias</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Formalização</i></b>	Relatórios Burocracia Pré-programação Conformidade Perdas de tempo	Metas Opções Burocracia Trabalho Penoso Frieza	Relatórios Reuniões Pré-Programação Regulamento Interno Trabalho penoso Perdas de tempo Insuficiência Burocracia

**Quadro 118 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

CATEGORIA – FORMALIZAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Relatórios	E2A		E3C
Burocracia	E2A, E5A	E2B	E3C, E6C
Pré-Programação	E4A		E3C
Conformidade	E3A		
Perdas de tempo	E5A		E3C, E6C
Metas		E5B	
Opções		E5B	
Trabalho penoso		E5B	
Frieza		E3B	
Reuniões			E3C
Regulamento Interno			E3C
Insuficiência			E3C

Quadro 119 - Subcategorias distribuídas por atores

	Subcategorias		
Categoria	Escola A	Escola B	Escola C
<i>Monitorização</i>	Panorama Global <b>Resultados</b>	<b>Resultados</b> Coordenação Conhecimento	Consequências Funcionamento <b>Resultados</b>

Quadro 120 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas

CATEGORIA – MONITORIZAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Panorama Global	E1A		
Resultados	E3A	E5B	E1C
Coordenação		E5B	
Conhecimento		E5B,E6B	
Consequências			E3C
Funcionamento			E3C

Quadro 121 - Subcategorias distribuídas por atores

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Resistências</i></b>	Interesses Motivação Comunicação	Mudança Cooperação	Relutância Receio Cooperação Despertar Ideologias

**Quadro 122 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

<b>CATEGORIA – RESISTÊNCIAS</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Interesses	<b>E2A</b>		
Motivação	E2A		
Comunicação	E2A		
Mudança		E3B	
Cooperação		E3B	E5C
Relutância			E1C
Receio			E5C
Despertar			E5C
Ideologias			E1C

**Quadro 123 - Subcategorias distribuídas por atores**

	Subcategorias		
<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b><i>Operacionalização</i></b>	Complexidade Abrangência Prioridades Institucional Adaptação Irrelevância	Complexidade Simplificação Extensão Redução Irrelevância Prioridades Coesão Confusão Repetição Desconhecimento	Adaptação Lentidão Continuidade Extensão Confusão Repetição Redução Abrangência

**Quadro 124 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas**

CATEGORIA – OPERACIONALIZAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Complexidade	E1A	E3B	
Abrangência	E1A		E3C
Prioridades	E1A	E2B	
Institucional	E3A		
Adaptação	E3A		E3C
Simplificação		E2B	
Extensão		E2B, E4B, E5B, E6B, E8B	E4C, E5C
Redução		E2B	E7C, E8C
Irrelevância	E3A	E2B	
Coesão		E5B	
Confusão		E10B	E8C
Repetição		E2B, E5B, E9B	E7C
Desconhecimento		E9B	
Lentidão			E3C
Continuidade			E3C

Quadro 125 - Subcategorias distribuídas por atores

Categoria	Subcategorias		
	Escola A	Escola B	Escola C
<i>Legitimação</i>	Formação Melhoria Fidedignidade	Formação Melhoria Fidedignidade Inquéritos Experiência Avaliação	Exigência Técnica Formação Tempo Melhoria

Quadro 126 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas



CATEGORIA – LEGITIMAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Formação	E1A, E3A	E2B, E3B	E3C
Melhoria	E1A	E2B, E6B, E9B, E10B	E5C
Fidedignidade	E10A	E2B	
Inquéritos		E2B	
Experiência		E3B	
Avaliação		E2B	
Exigência			E1C
Técnica			E1C
Tempo			E1C

Quadro 127 - Subcategorias distribuídas por atores

Categoria	Subcategorias		
	Escola A	Escola B	Escola C
<i>Uniformização</i>	Fragmentação Reformulação	Rigor Minúcia Objetividade	Compatibilidade Inclusão Reformulação Consistência

Quadro 128 - Subcategorias da Categoria "Monitorização" por escolas

CATEGORIA – UNIFORMIZAÇÃO			
Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Fragmentação	E6A		
Reformulação	E1A, E3A		E5C
Rigor		E2B	
Minúcia		E6B	
Objetividade		E2B, E3B	
Compatibilidade			E3C
Inclusão			E3C
Consistência			E6C

Quadro 129 - Subcategorias distribuídas por atores

## ANEXO XXX – RUÍDOS NOS PROCEDIMENTOS DE MELHORIA DAS ESCOLAS

### *Ruídos nos Procedimentos de Melhoria das Escolas*

<b>Dimensão observada</b>	<b>Características</b>	<b>Fontes</b>
<b>Distorção Funcional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade do trabalho colaborativo;</li> <li>- Reformas educativas incapazes de modificar as práticas docentes em sala de aula;</li> <li>- Mudanças legislativas que levam à subversão entre o fundamental e o acessório;</li> <li>- Desinteresse em articular conteúdos, programas e práticas</li> <li>- Desinteresse em assumir papéis, responsabilidades formais na política da escola;</li> <li>- A sala de aula é como uma “caixa negra” que dificilmente se abre;</li> </ul>	E1A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias de avaliação pouco diversificadas;</li> <li>- Desfasamento entre a teoria e a prática, entre o que definido nos papéis e aquilo que efetivamente se faz;</li> <li>- Preocupações burocráticas desarticuladas das preocupações pedagógicas;</li> <li>- Inautenticidade, ritualização, encenação face às pressões internas e externas;</li> <li>- Liderança forte e coerente não acompanhada pelos restantes membros da comunidade escolar;</li> <li>- Mudanças políticas que aumentam situações de ruptura e descontinuidade;</li> <li>- Ausência de uma política de delegação de poderes;</li> <li>- Distorção da comunicação interna;</li> <li>- Rotina e desilusão;</li> <li>- Disparidade de competências e de acompanhamento dos professores;</li> <li>- Descontinuidade e desarticulação das equipas;</li> <li>- Dinâmicas institucionais dependentes das intencionalidades e tendências das pessoas;</li> </ul>	E2A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconcerto entre a imagem de competência interna dos atores e os resultados dos alunos nos exames nacionais;</li> <li>- Falta de sentido para o esforço e trabalho burocrático;</li> <li>- “Deixa andar”;</li> <li>- Presunção de competência que impede a reflexão e a mudança;</li> <li>- Da retórica do “devia” à realidade do “ainda não”;</li> </ul>	E3A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflitos entre gestão e professores;</li> <li>- Ausência de uma visão global partilhada;</li> <li>- Desorientação das políticas educativas que geram confusão e desequilíbrios;</li> <li>- Superburocratização do funcionamento escolar, mas pouco eficaz;</li> </ul>	E4A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivação gerada pelos normativos;</li> <li>- Ausência de uma cultura de co-responsabilidade e de ética profissional;</li> <li>- Desgaste e cansaço;</li> </ul>	E5A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de unidade, fragmentação e inconsistência dos documentos internos;</li> </ul>	E6A

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção dos pais na escola vai no sentido de pressionar os professores relativamente à classificação dos alunos;</li> <li>- Parcialidade e falta de transparência na avaliação dos alunos;</li> <li>- Excessivo peso atribuído ao domínio sócio-afetivo;</li> <li>- Demasiado investimento em projetos e pouca preocupação com o ensino;</li> <li>- Currículo com disciplinas inúteis;</li> </ul>	E7A
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrédito dos procedimentos de avaliação do pessoal não docente.</li> </ul>	E9A

**Quadro 1 - Distorção funcional - Escola A**

**Escola B**

<b>Dimensão observada</b>	<b>Características</b>	<b>Fontes</b>
<b>Distorção Funcional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legalismo conformista;</li> <li>- Lentidão dos processos burocráticos;</li> <li>- Motivações institucionais nem sempre coincidentes com as motivações pessoais;</li> </ul>	E1B E1B E1B
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instabilidade gerada pelas mudanças normativas;</li> <li>- Falta de diálogo entre o Ministério da Educação e as escolas;</li> <li>- Ausência ou insuficiência de monitorização de processos;</li> <li>- Excesso de burocracia que não melhorou a qualidade do serviço;</li> </ul>	E2B E2B E2B, E3B E2B
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de divulgação das atividades da escola;</li> <li>- Imagem fragmentada da escola e dos seus processos;</li> <li>- Dificuldades de articulação curricular e funcional;</li> <li>- Dificuldade em obter consensos;</li> <li>- Resistência aos processos de mudança e ao trabalho em equipa;</li> <li>- Dificuldade em obter a participação dos pais;</li> </ul>	E3B E3B, E4B, E5B E3B, E10B E3B E3B E3B, E5B
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes formas de valorização dos procedimentos de avaliação institucional;</li> </ul>	E4B
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisões / Acções inconsequentes.</li> </ul>	E10B

**Quadro 2 - Distorção funcional - Escola B**

<b>Dimensão observada</b>	<b>Características</b>	<b>Fontes</b>
<b>Distorção Funcional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em definir estratégias eficazes de participação;</li> <li>- Ambiguidade na definição do que pode ser considerado um “bom trabalho”;</li> <li>- Desinteresse pela autoavaliação;</li> <li>- Pressão externa não equivale à mudança interna;</li> <li>- Contraditoriamente às intenções dos normativos, a escola portuguesa é mais elitista e desniveladora ao querer uniformizar currículos;</li> <li>- Os atores do sistema educativa incrementam as contradições do próprio sistema;</li> <li>- Ceticismo face às potencialidades da autoavaliação para produzir melhoria;</li> <li>- Submissão a exames nacionais de alunos que não tiveram as mesmas oportunidades;</li> <li>- Dificuldade em ultrapassar as limitações do contexto;</li> <li>- Comparabilidade das escolas não está assegurada pelos rankings;</li> </ul>	E1C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quanto mais autonomia os normativos apregoam menor é a autonomia real da escola;</li> <li>- Perda de democraticidade.</li> </ul>	E2C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterações jurídicas da organização das escolas criam descontinuidade no processo de autoavaliação;</li> <li>- Dificuldade em refletir e definir metas a nível dos departamentos;</li> <li>- Lentidão dos processos e das mudanças;</li> <li>- Número de pessoas que compõem os departamentos impede a reflexão participada;</li> <li>- Organização débil;</li> <li>- O conhecimento dos resultados escolares não tem eficácia em termos de mudança de atitude por parte dos professores;</li> <li>- Descrédibilização dos procedimentos de avaliação externa que não mudou nada dentro da escola;</li> <li>- Sobreposição dos interesses políticos aos da aprendizagem;</li> <li>- Descontinuidade das articulações = Continuidade das desarticulações;</li> <li>- Horários incompatíveis com a quantidade e qualidade de trabalho pedido e esperado;</li> <li>- Inexistência de uma mobilização geral para a mudança.</li> </ul>	E3C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de exigência do próprio Ministério da Educação;</li> <li>- Normativos que geram instabilidade dentro da sala de aula e dificultam o ambiente de aprendizagem;</li> <li>- Visão fragmentária da escola.</li> </ul>	E4C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provisoriidade e incerteza – descontinuidade das equipas;</li> <li>- Medo de represálias.</li> </ul>	E5C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superficialidade e precipitação da avaliação externa;</li> <li>- Inconsistência e imaturidade da reflexão interna.</li> </ul>	E6C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incongruências dos processos de avaliação de desempenho;</li> <li>- Ritualismo e encenação face às pressões externas;</li> <li>- Desvalorização do pessoal não docente.</li> </ul>	E9C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-exclusão das atividades desenvolvidas;</li> <li>- Descontentamento;</li> <li>- Desumanidade.</li> </ul>	E10C

**Quadro 3- Distorção funcional - Escola C**

## ANEXO XXXI – COMPORTAMENTO INSTITUCIONAL

### Comportamento Institucional - Escola A

Dimensões de análise	Características	Fontes
<b>Aspectos Positivos</b>	- Uniformização de critérios de avaliação; - O Programa AVES como mais valia para envolver os pais; - Redução das taxas de abandono escolar; - Diversificação da oferta formativa; - Aulas de apoio para reduzir as taxas de insucesso; - Capacidade de inovação e melhoria;	E1A
	- Professores competentes e Diretores de Turma com preocupações genuínas; - Superioridade teórica e prática face a outras escolas;	E2A
	- Melhorias ao nível das tecnologias da educação; - Alunos com competências que os professores não têm; - Estabilidade dos recursos humanos;	E3A, E10A
	- Bons resultados nos exames nacionais de Língua Portuguesa; - Professores que fazem milagres com os recursos que existem;	E6A
	- Ambiente familiar; - Boas relações com os professores; - Boa imagem da escola no meio; - Uma escola com liberdade; - Uma escola que responsabiliza; - Boas condições físicas, obras e outras acções de melhoria;	E7A
	- Liderança forte; - Uma escola que cumpre a sua função de educar e desenvolver;	E8A
	- Uma boa escola em termos de resultados dos alunos.	E9A
<b>Aspectos Negativos</b>	- Lenta evolução do trabalho colaborativo; - Apego a hábitos e "tradições", resistência à mudança; - Inexistência de hábitos de auto-questionamento; - Presunção de competência profissional adquirida de uma vez por todas; - Explicação dos problemas unicamente a partir de causas externas; - Confiança passiva dos pais que leva à falta de participação;	E1A
	- Falhas de comunicação; - Lentidão das mudanças;	E2A
	- Alunos menos aplicados e motivados para o estudo; - Professores menos rigorosos; - Dificuldade de trabalho em equipa;	E3A
	- Recuo em formação humana;	E4A
	- Normativos legais contraditórios;	E5A
	- Comunidade pouco aberta à escola; - Características socioeconómicas das famílias são desfavoráveis; - Inadequação dos rankings; - Diferença entre contextos escolares; - Dissonância entre critérios de autoavaliação e externa dos alunos; - Visitas de estudo nem sempre bem vistas pela gestão da escola; - Falta de espírito experimentador;	E6A
	- Inexistência de actividades que envolvam os alunos; - Associação de estudantes com impacto pouco significativo; - Alterações normativas levaram a escola a perder a alegria e a burocratizar-se; - Professores menos envolvidos em actividades extracurriculares; - Descaracterização da função educativa e humanizadora dos professores em prol da burocracia;	E7A

	<i>- Relação dos pais com a escola reduz-se ao Diretor de Turma e serviços administrativos;</i> <i>- Pais conhecem insuficientemente o funcionamento da escola;</i> <i>- Falta de diálogo entre a direção e os pais em assuntos do interesse dos alunos;</i> <i>- Decisões unilaterais da direção;</i> <i>- Excesso de experimentação.</i>	E8A
--	--	-----

### **Comportamento institucional – Escola B**

<b>Dimensões de análise</b>	<b>Características</b>	<b>Fontes</b>
<b>Aspectos Positivos</b>	- <i>Adesão das pessoas aos novos instrumentos de gestão e autoavaliação;</i>	<i>E1B</i>
	- <i>Vontade de mudança;</i>	<i>E1B, E3B</i>
	- <i>Mudança de gestão;</i>	<i>E2B</i>
	- <i>Melhoria das condições de funcionamento;</i>	<i>E3B, E7B, E10B</i>
	- <i>Aprendizagem com os resultados da avaliação externa;</i>	<i>E3B</i>
	- <i>Recepção de prémios por parte da escola.</i>	<i>E8B</i>
<b>Aspectos Negativos</b>	- <i>Inexistência de uma cultura de avaliação;</i>	<i>E1B</i>
	- <i>Imagem da escola pouco favorável no meio local</i>	
	- <i>Baixas expectativas face aos resultados da avaliação externa;</i>	<i>E1B, E3B, E5B</i>
	- <i>Más condições físicas e de trabalho.</i>	<i>E7B</i>

## Comportamento institucional – Escola C

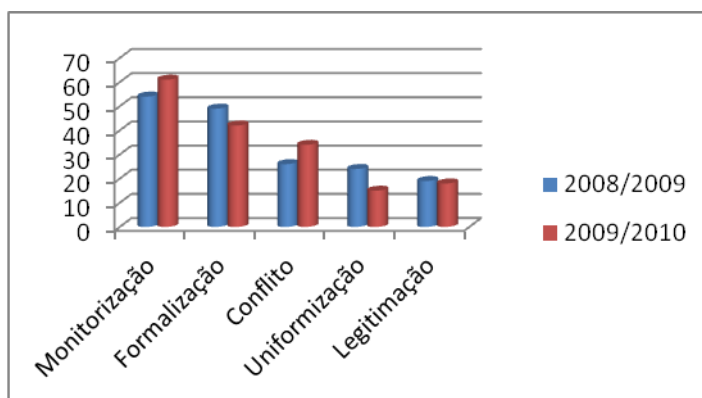
<b>Dimensões de análise</b>	<b>Características</b>	<b>Fontes</b>
<b>Aspectos Positivos</b>	- <i>Preocupação com os resultados dos alunos;</i>	<i>E1C</i>
	- <i>Escola é um lugar agradável para trabalhar;</i> - <i>É uma escola de vanguarda;</i> - <i>A avaliação dos alunos é transparente;</i> - <i>Existe um esforço de articulação pedagógica;</i>	<i>E2C</i> <i>E2C</i> <i>E2C</i> <i>E2C</i>
	- <i>Elevado grau de satisfação dos encarregados de educação;</i>	<i>E3C</i>
	- <i>Melhorias em termos de organização e recursos;</i>	<i>E4C</i>
	- <i>Melhorias na capacidade institucional de autoavaliação;</i> - <i>Corpo docente estável;</i>	<i>E5C</i> <i>E5C</i>
	- <i>Maior preocupação com os instrumentos e mecanismos de autoavaliação;</i>	<i>E6C</i>
	- <i>Uma escola que funciona bem, com bons professores e funcionários dedicados;</i>	<i>E8C</i>
	- <i>Boa relação entre funcionários e direção.</i>	<i>E9C</i>
<b>Aspectos Negativos</b>	- <i>A avaliação externa só atinge o nível processual;</i>	<i>E1C</i>
	- <i>Problemas de comunicação e articulação entre diferentes estruturas;</i>	<i>E2C</i>
	- <i>Inexistência de articulação entre escolas;</i>	<i>E3C</i>
	- <i>Recuo na qualidade educativa e do ambiente;</i>	<i>E4C</i>
	- <i>Relatório de avaliação externa que não traduz o que se passa na escola;</i>	<i>E5C</i>
	- <i>Dificuldade de concretizar ações de melhoria;</i> - <i>Sobrecarga burocrática impede mudanças a outros níveis;</i>	<i>E6C</i> <i>E6C</i>
	- <i>Pais/EE pouco interessados.</i>	<i>E8C</i>



## ANEXO XXXII – FREQUÊNCIA DOS ASSUNTOS POR CATEGORIAS E TEORIAS NO CONSELHO PEDAGÓGICO

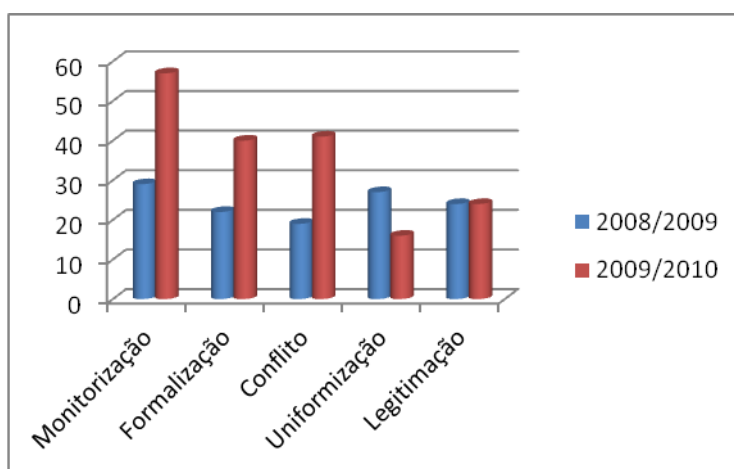
### FREQUÊNCIA DE ASSUNTOS POR CATEGORIAS E TEORIAS NO CONSELHO PEDAGÓGICO

Escola A			
Categorias	2008/2009	2009/2010	Total
Monitorização	54	61	115
Formalização	49	42	91
Conflito	26	34	60
Uniformização	24	15	39
Legitimação	19	18	37

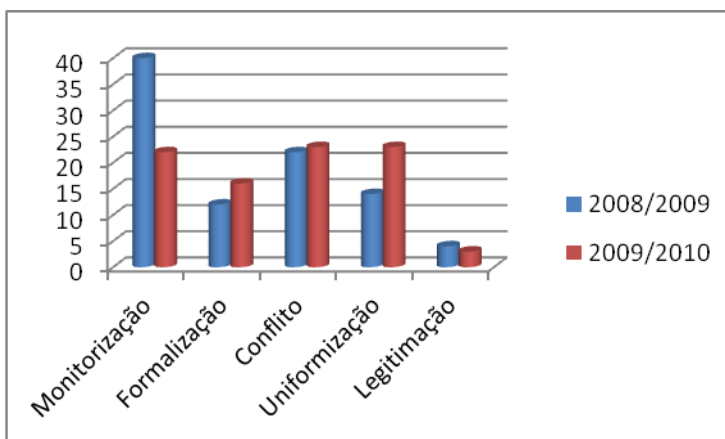


Escola B			
Categorias	2008/2009	2009/2010	Total
Monitorização	29	57	86

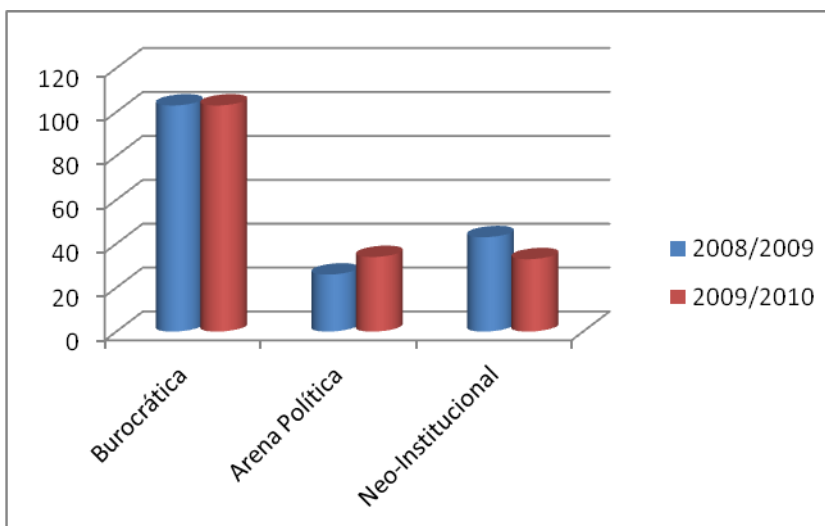
Formalização	22	40	62
Conflito	19	41	60
Uniformização	27	16	43
Legitimação	24	24	48



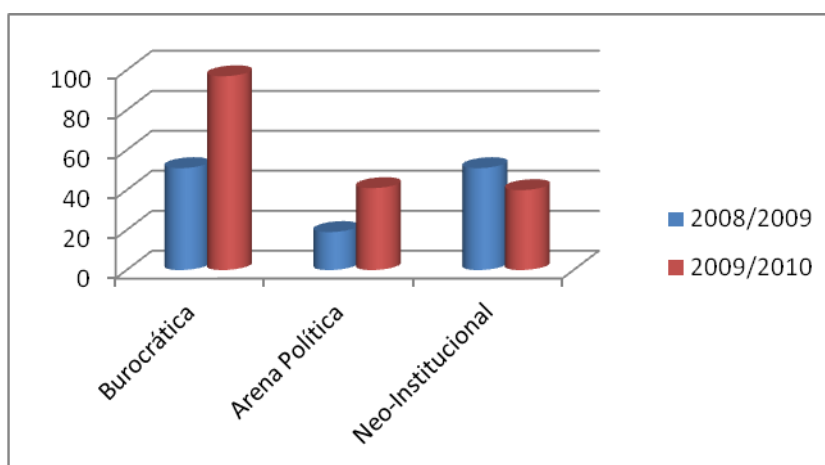
Escola C			
Categorias	2008/2009	2009/2010	Total
Monitorização	40	22	62
Formalização	12	16	28
Conflito	22	23	45
Uniformização	14	23	37
Legitimação	4	3	7



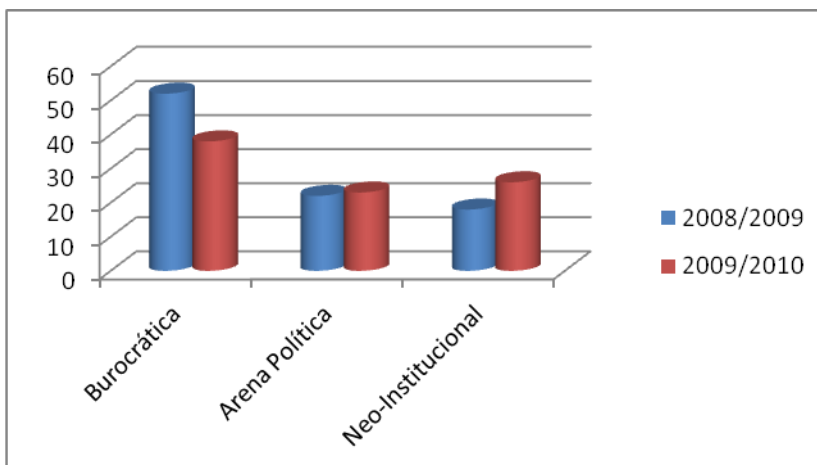
Escola A			
Teorias	2008/2009	2009/2010	Total
Burocrática	103	103	206
Arena Política	26	34	60
Neo-Institucional	43	33	76



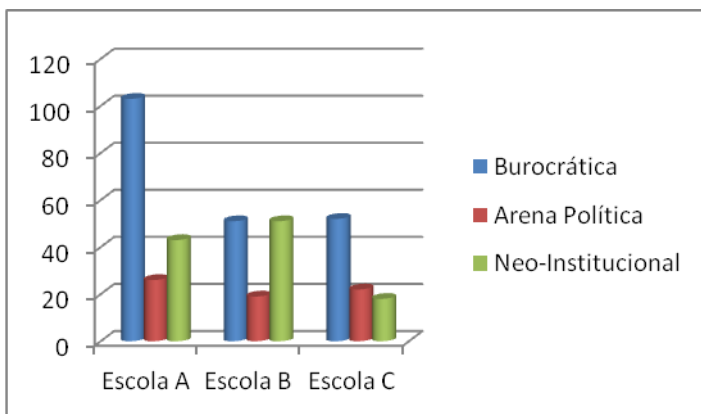
Escola B			
Teorias	2008/2009	2009/2010	Total
Burocrática	51	97	148
Arena Política	19	41	60
Neo-Institucional	51	40	91



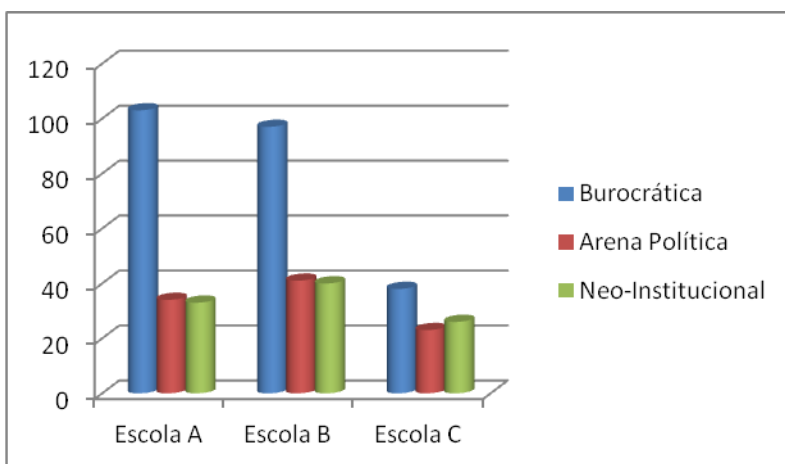
Escola C			
Teorias	2008/2009	2009/2010	Total
Burocrática	52	38	90
Arena Política	22	23	45
Neo-Institucional	18	26	44



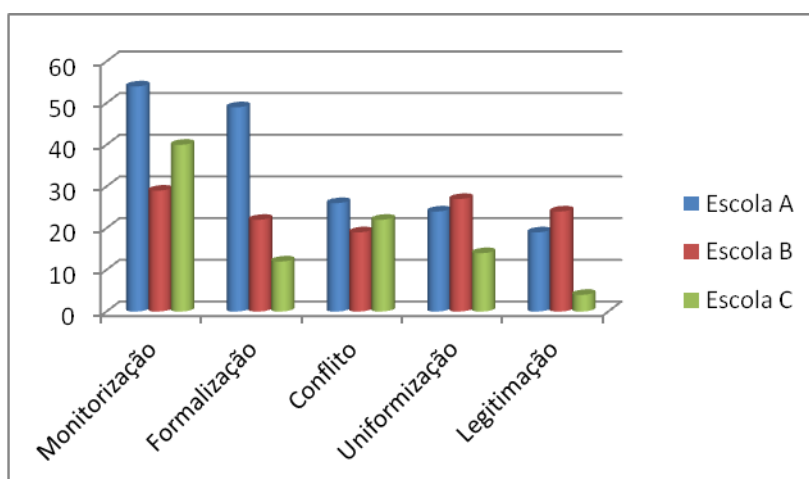
2008/2009			
Teorias	Escola A	Escola B	Escola C
Burocrática	103	51	52
Arena Política	26	19	22
Neo-Institucional	43	51	18



2009/2010			
Teorias	Escola A	Escola B	Escola C
Burocrática	103	97	38
Arena Política	34	41	23
Neo-Institucional	33	40	26



2008/2009			
Categorias	Escola A	Escola B	Escola C
Monitorização	54	29	40
Formalização	49	22	12
Conflito	26	19	22
Uniformização	24	27	14
Legitimação	19	24	4



2009/2010			
Categorias	Escola A	Escola B	Escola C
Monitorização	61	57	22
Formalização	42	40	16
Conflito	34	41	23
Uniformização	15	16	23
Legitimação	18	24	3

